

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**GISELE WERNECK DIVARDIN**

**ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO PADRÃO DE AVALIAÇÃO  
PARA EXAMES DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA EM INGLÊS PARA  
INGRESSANTES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UTFPR –  
CAMPUS DE PONTA GROSSA**

**CURITIBA  
2012**

**GISELE WERNECK DIVARDIN**

**ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO PADRÃO DE AVALIAÇÃO  
PARA EXAMES DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA EM INGLÊS PARA  
INGRESSANTES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UTFPR –  
CAMPUS DE PONTA GROSSA**

Tese de Doutorado apresentada à UFPR, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Estudos Linguísticos – Teorias de Aquisição de Segunda Língua.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Michael A. Watkins  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Denise Cristina Kluge

**CURITIBA  
2012**

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Divardin, Gisele Werneck

Elaboração e validação de um modelo padrão de avaliação para exames de proficiência de leitura em inglês para ingressantes em programas de pós-graduação na UTFPR - Campus de Ponta Grossa / Gisele Werneck Divardin. – Curitiba, 2011.  
389 f.

Orientador: Prof. Dr. Michael A. Watkins

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – Exames. 2. Língua inglesa – Exame de proficiência. I. Título.

CDD 418.007





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

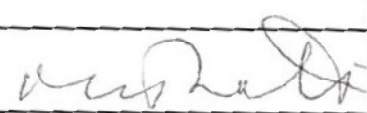
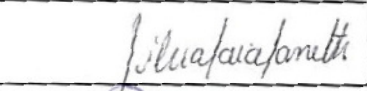
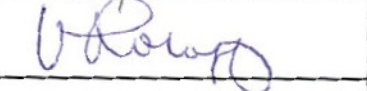
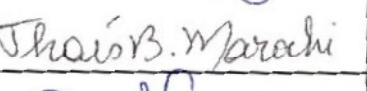

## PARECER

Defesa de tese da doutoranda GISELE WERNECK DIVARDIN para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

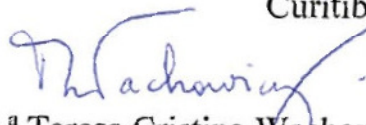
Os abaixo assinados MICHAEL ALAN WATKINS, SILVIA GAIA ZANETTI, VERA LÚCIA ROLOFF, THAÍS BARBOSA MAROCHI e MARIA LÚCIA DE CASTRO GOMES argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO PADRÃO DE AVALIAÇÃO PARA EXAMES DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA EM INGLÊS PARA INGRESSANTES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UTFPR - CAMPUS DE PONTA GROSSA”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
MICHAEL ALAN WATKINS		APROVADA
SILVIA GAIA ZANETTI		APROVADA
VERA LÚCIA ROLOFF		Aprovada
THAÍS BARBOSA MAROCHI		Aprovada
MARIA LÚCIA DE CASTRO GOMES		Aprovada

Curitiba, 17 de agosto de 2012.

  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz  
Vice-Coordenadora

À minha mãe, Zilá, que me ensinou a amar a palavra escrita, a língua inglesa e, principalmente, a mim mesma.

Ao meu marido, César, e aos meus filhos, Mariana e Bruno, pela ajuda, paciência e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos para todos que me ajudaram a concluir este trabalho.

Ao meu orientador, Prof<sup>o</sup> Dr. Michael A. Watkins, por me fazer ver que existia um nicho de pesquisa para ser explorado e por ter acreditado que eu poderia realizá-la. Suas ideias inteligentes e sua paciência com os meus primeiros passos foram essenciais.

À minha co-orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Denise Cristina Kluge, pela indiscutível competência e pelo profissionalismo, aliados a um dinamismo contagiante, em um período crítico de desânimo. Muito obrigada.

Às Prof<sup>as</sup> Dras. Terumi K. B. Villalba e Vera Lúcia P. Roloff, pelos comentários e sugestões quando da aprovação do projeto de pesquisa.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr. James Dean Brown, que proporcionou meu estágio de cinco meses na *University of Hawaii* em Manoa, Honolulu, Hawaii, USA. Sua orientação eficiente permitiu que eu ampliasse meus conhecimentos sobre avaliação e estatística bem como minhas expectativas em relação a este trabalho.

À CAPES pelos auxílios financeiros da bolsa “sanduíche”.

À Prof<sup>a</sup> Sirley Kutchelski e Prof<sup>a</sup> Dra. Silvia Gaia, pela cooperação e sobrecarga causada pelos cursos que deixei de ministrar durante minha licença sabática.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr. João Luis Kovaleski, que prontamente atendeu meus pedidos e permitiu mudanças nas realizações das provas, para atender minhas necessidades de pesquisa.

Ao Dr. Sérgio Abreu Lima, cujo atendimento médico, incentivo e amizade significam muito para mim.

À Helena, minha amiga, confidente e assistente pessoal. Sua presença, incentivo e ajuda foram fundamentais nos momentos difíceis.

Ao Odair e ao Ernani, funcionários do Departamento de Pós-Graduação de Letras da UFPR, pela atenção e atendimento sempre eficiente.

Ao César e Luiz Sérgio, da secretaria do Departamento de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, pelo profissionalismo e boa vontade em atender minhas solicitações.

À Cláudia Fonseca, da editora Estúdio Texto, pela colaboração técnica.

**“É o olhar prolongado sobre as coisas  
que aumenta nossa compreensão sobre elas”.**

Van Gogh



## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi a elaboração e validação de um exame de proficiência em língua inglesa com alto coeficiente de confiabilidade para ser usado com os alunos matriculados em ambos os programas de pós-graduação – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) e Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Ponta Grossa. Primeiramente, com o intuito de descobrir qual a habilidade mais necessária para o programa, conduziu-se uma análise de necessidades. Para tal, aplicou-se um questionário junto aos alunos, professores e coordenadores dos dois Programas de Pós-Graduação. A análise revelou que a habilidade da leitura em língua inglesa para entender detalhes é a mais importante e necessária para os alunos pesquisarem e escreverem suas dissertações bem como incorporarem suas leituras em artigos para futuras publicações. Em seguida, uma análise linguística foi realizada com a tradução, do inglês para o português, de uma introdução de um artigo científico para determinar as dificuldades linguísticas, principalmente àquelas de ordem sintática, que os alunos enfrentam quando precisam ler artigos científicos em inglês. As dificuldades são apresentadas em categorias levando em consideração os tipos de desvios sintáticos e morfológicos e a frequência de ocorrência de cada tipo de desvio. Depois, elaborou-se a especificação da prova cujo conteúdo foi baseado nas dificuldades linguísticas reveladas na etapa anterior. O conteúdo da prova foi validado por 4 especialistas da área e uma versão preliminar foi produzida e testada com alguns alunos. Com as informações coletadas, alterações foram realizadas e uma versão final foi produzida. O teste foi aplicado para os 50 alunos dos dois Programas de Pós-Graduação que também fizeram a seção que mede a habilidade de leitura do exame internacional de proficiência *First Certificate of English* (FCE) com o propósito de realizar uma validação paralela. A correlação entre os dois testes confirmou a hipótese da existência de um limiar de conhecimento linguístico sem o qual os leitores de ESL/EFL não conseguem acessar suas estratégias de bons leitores na LM.

Palavras-chave: Exame de proficiência. Leitura em LE. Hipótese de um limiar de conhecimento linguístico. Elaboração de teste.

## ABSTRACT

The aim of this research was to construct and validate a highly reliable English proficiency exam to be used with students enrolled in both graduate programs – Graduate Program in Production Engineering (PPGEP) e PPGET (Graduate Program in Science Teaching and Technology) – at the Federal University of Technology of the State of Paraná – Ponta Grossa campus. Firstly, in order to find out which ability was most needed for the programs, a needs analysis was conducted with a questionnaire which was answered by students, teachers and coordinators from both Graduate Programs. The analysis revealed that reading to understand details was the most important and necessary ability for the students, teachers and coordinators. Secondly, a linguistic analysis, which involved the translation of the introduction to a scientific article from English to Portuguese, was carried out in order to determine the linguistic difficulties that students face when they have to read academic articles in English. The findings present the types of syntactic and morphological errors and the frequency of occurrence of each error type. Thirdly, the specification of the exam was drawn up and its content based on the linguistic difficulties revealed. The test content was validated by 4 specialists and a pilot version was produced. After the necessary changes were made, a final version of the exam was prepared. The test was used with 50 students, from both graduate programs, who also took the reading section of the international proficiency exam *First Certificate of English* (FCE) for parallel validation purposes. The correlation coefficient between the two tests confirmed the existence of a linguistic threshold without which ESL/EFL students cannot have access to their L1 reading strategies.

Key words: Proficiency Exam. Reading in LE. Linguistic threshold hypothesis. Test development.

## LISTA DE ABREVIATURAS

APA	American Psychological Association Standards
CALEM	Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas.
CEFR	Common European Framework of Reference
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRT	Criterion-referenced tests
EAP	English for Academic Purposes
EGP	English for General Purposes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EOP	English for Occupational Purposes
ESL/EFL	English as a Second Language/English as a Foreign Language
ETFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
FCE	First Certificate in English
GRE	Graduate Record Examination
IELT	International English Language Testing System
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LA	Linguística Aplicada
L2	Segunda Língua.
L2/FL	Second Language/Foreign Language
L2/LE	Segunda Língua e/ou Língua Estrangeira.
LE	Língua Estrangeira.
LF	Logical Form
LIH	Linguistic Interdependence Hypothesis.
LM	Língua Materna.
LTH	Linguistic Threshold Hypothesis
NRT	Norm-referenced tests
PF	Phonological Phrase
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGECT	Programa de Ensino de Ciência e Tecnologia.
PPGEP	Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção.
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SDs	Structural descriptions
SEM	Structural Equation Modelling
SS	Surface-structure
TCT	Teoria Clássica de Testes
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
TOEIC	Test of English for International Communication
UCH	Hipótese de Competência Unitária
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre NRTs e CRTs.....	88
Quadro 2 – Bandas do IELTS e <i>Common European Framework</i> .....	101
Quadro 3 – Exemplo de exame em língua inglesa da UFPR.....	105
Quadro 4 – Modelo Teórico de Competência Comunicativa .....	110
Quadro 5 – Competência de Linguagem.....	111
Quadro 6 – Alguns componentes do uso linguístico e do desempenho de linguagem de teste ... ..	112
Quadro 7 – Matriz progressiva de Messick .....	123
Quadro 8 – Concepção tradicional e contemporânea do conceito de validade.....	123
Quadro 9 – Traços distintivos.....	133
Quadro 10 – Categorias Gramaticais e Sintagmáticas.....	141
Quadro 11 – Exemplos de desvios de sintagmas A + N .....	241
Quadro 12 – Exemplos de desvios de sintagmas A + N + N.....	241
Quadro 13 – Exemplos de desvios de sintagmas A+A+N.....	241
Quadro 14 – Exemplos de desvios de sintagmas N + N .....	242
Quadro 15 – Exemplos de desvios de sintagmas – <i>ING</i> + N .....	242
Quadro 16 – Exemplos de desvios de sintagmas – <i>ED</i> part V+N .....	243
Quadro 17 – Exemplos de desvios Reconhecimento S, V, O .....	243
Quadro 18 – Exemplos de desvios Classe de Palavras.....	244
Quadro 19 – Exemplos de desvios Subordinação.....	244
Quadro 20 – Exemplos de desvios Auxiliares Modais.....	245
Quadro 21 – Exemplos de desvios <i>to</i> -Infinitivo e Infinitivo destituído de <i>to</i> em orações não-finitas.....	245
Quadro 22 – Exemplos de desvios Complemento PP.....	246
Quadro 23 – Exemplos de desvios Coordenação .....	246
Quadro 24 – Exemplos de desvios Determinante Anafórico .....	247
Quadro 25 – Exemplos de desvios Complementizadores .....	247
Quadro 26 – Exemplos de desvios Voz Passiva .....	248
Quadro 27 – Exemplos de desvios Marcador Sintático de Coesão.....	248
Quadro 28 – Exemplos de desvios Verbo <i>be</i> .....	249
Quadro 29 – Exemplos de desvios Sintagma Nominal Apositivo .....	249
Quadro 30 – Exemplos de desvios Pronome Reflexivo .....	250
Quadro 31 – Exemplos de desvios Sintagma Genitivo .....	250
Quadro 32 – Bandas de Proficiência.....	279

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Subdivisões do Inglês Instrumental.....	36
Figura 2	– O processo de comunicação.....	45
Figura 3	– Curva de distribuição normal.....	90
Figura 4	– Uso não técnico do termo proficiência .....	93
Figura 5	– Uso técnico do termo proficiência .....	93
Figura 6	– Operacionalização do construto Amor .....	121
Figura 7	– O dilema tridimensional da validade, confiabilidade e praticidade .....	127
Figura 8	– Exemplificação do princípio de fechamento na psicologia Gestalt.....	159
Figura 9	– Exemplificação do princípio de fechamento na psicologia Gestalt.....	160
Figura 10	– Frequência dos tipos de Pré-Modificadores nos diferentes gêneros..	254
Figura 11	– Distribuição dos escores dos participantes do piloto 2 em porcentagem .....	263
Figura 12	– Gráfico de Box Plot .....	264
Figura 13	– Correlação entre o piloto 2 e o teste de leitura do FCE.....	268

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Aprovações nas provas de proficiência em LE .....	51
Tabela 2 –	Limiar mínimo de competência na habilidade de leitura para leitura de textos acadêmicos.....	63
Tabela 3 –	Abrangência da frequência de palavras de textos acadêmicos .....	70
Tabela 4 –	Sexo dos alunos participantes da Fase 1.....	173
Tabela 5 –	Idade dos alunos participantes da Fase 1.....	173
Tabela 6 –	Programa de mestrado dos alunos participantes da Fase 1. ....	174
Tabela 7 –	Instituição de graduação dos participantes da Fase 1. ....	174
Tabela 8 –	Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 sobre conhecimento da língua inglesa adquirido nas instituições de ensino.....	174
Tabela 9 –	Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 do desempenho na língua inglesa .....	175
Tabela 10 –	Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 da necessidade da língua inglesa para cursar as disciplinas do curso de mestrado .....	176
Tabela 11 –	Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 da necessidade da língua inglesa para dissertação.....	176
Tabela 12 –	Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 da necessidade das habilidades relacionadas para o curso de mestrado .....	176
Tabela 13 –	Frequência da leitura das publicações em língua inglesa relacionadas á área de interesse dos alunos participantes da Fase 1. ....	177
Tabela 14 –	Finalidade das leituras em inglês dos alunos participantes da Fase 1. ....	177
Tabela 15 –	Auto-avaliação da dificuldade dos alunos participantes da Fase 1 durante a leitura em língua inglesa .....	179
Tabela 16 –	Nível de dificuldade durante a leitura em língua inglesa dos alunos participantes da Fase 1. ....	179
Tabela 17 –	Resposta dos alunos participantes da Fase 1 a pergunta: Deixou de ler textos que contribuiriam positivamente para a dissertação?....	180
Tabela 18 –	Sexo dos professores participantes da Fase 1. ....	181
Tabela 19 –	Idade dos professores participantes da Fase 1.....	181
Tabela 20 –	Programa de mestrado dos professores participantes da Fase 1.....	181
Tabela 21 –	Cargo dos professores da Fase 1 .....	182
Tabela 22 –	Auto-avaliação do desempenho em língua inglesa dos professores participantes da Fase 1.....	182
Tabela 23 –	Necessidade da língua inglesa para disciplinas no curso de mestrado .....	183
Tabela 24 –	Necessidade da língua inglesa para o orientando .....	183
Tabela 25 –	Necessidades das habilidades para a execução das atividades do curso de mestrado.....	183
Tabela 26 –	Frequência da leitura em língua inglesa para os alunos da Fase 1 ...	184
Tabela 27 –	Finalidade das leituras das publicações citadas anteriormente .....	184

Tabela 28 – Quantidade de livros em língua inglesa na bibliografia da disciplina .....	184
Tabela 29 – Nível da exigência da prova condizente com as exigências do curso .....	185
Tabela 30 – Número de desvios em Categoria.....	238
Tabela 31 – Distribuição de desvios em cada tradução.....	249
Tabela 32 – Tipos de desvio da categoria Pré-Modificação.....	251
Tabela 33 – Tipos de desvio da categoria Reconhecimento S, V, O .....	255
Tabela 34 – Análise estatística descritiva do piloto 2.....	262

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	17
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TÓPICO	20
1.2 ABORDAGEM INSTRUMENTAL	29
1.3 OBJETIVOS	36
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	37
 <b>CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E MODELOS DE PROCESSAMENTO</b>	38
2.1 O ATO DA LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA	38
2.2 A LEITURA E A REALIDADE BRASILEIRA	40
2.3 A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	44
2.4 TESTANDO LEITURA PARA OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: OS RESULTADOS DAS PROVAS DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA NA UTFPR	49
2.5 O PROCESSO E O PRODUTO DA LEITURA	53
2.6 A RELAÇÃO ENTRE LEITURA EM L1, LEITURA EM L2 E CONHECIMENTO DE L2	54
2.6.1 HIPÓTESE DO TETO/LIMIAR DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO ( <i>LINGUISTIC THRESHOLD HYPOTHESIS</i> )	56
2.6.2 Hipótese da interdependência linguística	56
2.7 MODELOS DE PROCESSAMENTO DE LEITURA	63
2.7.1 Modelo ascendente	63
2.7.2 Modelo descendente	64
2.7.3 Modelo interativo	65
2.8 CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	67
2.8.1 Conhecimento de vocabulário	67
2.8.2 Conhecimento sintático	75
2.9 CONHECIMENTO PRÉVIO	80
 <b>CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA</b>	83
3.1 DEFINIÇÃO DE TESTE	83
3.2 TIPOS DE TESTES DE LÍNGUA	85
3.2.1 Teste de proficiência	86
3.2.1.1 Proficiência e suficiência	92
3.2.2. PRINCIPAIS TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA	97
3.2.2.1 IELTS ( <i>International English Language Testing System</i> - Sistema Internacional de Teste de Língua Inglesa)	98
3.2.2.2 TOEFL ( <i>Test of English As A Foreign Language</i> – Teste de Inglês como Língua Estrangeira)	99
3.2.2.3 FCE ( <i>First Certificate in English</i> – Certificado de Nível Intermediário em Inglês)	100
3.3 UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS	102
3.3.1 O movimento pré-científico ou <i>The Garden of Eden</i> (O Jardim do Éden)	102
3.3.2 O movimento psicométrico-estruturalista ou <i>The Vale of Tears</i> (O Vale de Lágrimas)	103



3.3.3 O movimento integrador-sociolinguístico ou <i>The Promised Land</i> (A Terra Prometida).....	107
3.3.4 O movimento comunicativo .....	108
3.4 CONSIDERAÇÕES BÁSICAS NA ELABORAÇÃO DE UMA PROVA .....	114
3.4.1 O conceito de validade .....	114
3.4.1.1 Validade de conteúdo.....	116
3.4.1.2 Validade de face.....	117
3.4.1.3 Validade referenciada em critério.....	118
3.4.1.4 Validade de construto.....	119
3.4.2 Visão moderna do conceito de validade.....	122
3.4.3 O conceito de confiabilidade .....	124
3.4.4 O conceito de praticidade.....	127
3.4.5 Teoria de sintaxe.....	127
<b>CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....</b>	<b>142</b>
4.1 FASE 1- ANÁLISE DE NECESSIDADES.....	142
4.1.1 Instrumentos de pesquisa .....	143
4.1.1.1 Questionário .....	143
4.1.2 Participantes.....	145
4.1.3 Coleta de dados .....	146
4.1.4 Análise de dados.....	146
4.2 FASE 2 – ANÁLISE DAS DIFICULDADES LINGÜÍSTICAS.....	147
4.2.1 Instrumento de pesquisa .....	147
4.2.2 Participantes.....	151
4.2.3 Coleta de dados .....	153
4.2.4 Análise de dados.....	155
4.3 FASE 3 – ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DA PROVA DE PROFICIÊNCIA...	156
4.3.1 Estágio 1 .....	157
4.3.2 Estágio 2 – Desenvolvimento dos testes pilotos para operacionalizar as especificações.....	164
4.3.2.1 Piloto 1 .....	167
4.3.2.1.1 Instrumento de pesquisa .....	167
4.3.2.1.2 Participantes.....	169
4.3.2.1.3 Coleta de dados .....	170
4.3.2.1.4 Análise de dados.....	170
4.3.3 Estágio 3 - Aplicação e análise dos dados do Piloto 2 .....	171
4.3.3.1 Participantes e coleta de dados .....	171
4.3.3.2 Análise de dados.....	171
4.4 FASE 4 –VALIDAÇÃO DA PROVA.....	172
<b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA FASE 1 .....</b>	<b>173</b>
5.1 DADOS DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS .....	173
5.2 DADOS DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES .....	181
<b>CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA FASE 2 .....</b>	<b>190</b>
6.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE 4 PARTICIPANTES.....	190
6.2 DISCUSSÃO DOS DADOS DOS PARTICIPANTES.....	237
6.2.1 Pré-Modificação .....	239
6.2.2 Reconhecimento S,V,O.....	243
6.2.3 Classe de palavras.....	243

6.2.4 Subordinação .....	244
6.2.5 Auxiliares modais .....	244
6.2.6 <i>to</i> -infinitivo e infinitivo destituído de <i>to</i> em orações não-finitas.....	245
6.2.7 Complemento PP .....	245
6.2.8 Coordenação.....	246
6.2.9 Determinante anafórico .....	247
6.2.10 Complementizadores.....	247
6.2.11 Voz passiva .....	247
6.2.12 Marcador sintático coesão.....	248
6.2.13 Verbo <i>be</i> .....	248
6.2.14 Sintagma nominal apositivo.....	249
6.2.15 Pronome reflexivo .....	249
6.2.16 Sintagma genitivo.....	250
 <b>CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DO PILOTO 2 E VALIDAÇÃO PARALELA .....</b>	<b>261</b>
7.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO PILOTO 2 .....	261
7.2 ÍNDICE DE FACILIDADE ( <i>IF</i> ) E ÍNDICE DE DIFICULDADE ( <i>ID</i> ) DOS ITENS .....	265
7.3 COEFICIENTE DE CONFIABILIDADE.....	267
7.4 COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO .....	268
 <b>CAPÍTULO 8 - CONCLUSÃO .....</b>	<b>270</b>
8.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	270
8.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	275
8.3 CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	276
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>280</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	<b>304</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É voz corrente que a língua inglesa ganhou importância e prestígio internacional, tornando-se instrumento de comunicação não somente no plano dos negócios para comunicação internacional e transações comerciais, mas expandiu sua influência para todos os níveis de ensino da universidade, desde a graduação até a pós-graduação. Ammon (2001) e Rajagopalan (2005) apontam fatores que contribuem para transformar o inglês em Língua Franca<sup>1</sup> na comunidade científica: (1) é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) é adotado em 80% a 90% das publicações científicas; (3) é a língua de expediente na maioria das organizações internacionais e (4) é a língua estrangeira mais ensinada no mundo.

Dessa forma, alunos e professores que almejam seguir carreiras acadêmicas ou profissionais formados que busquem aperfeiçoamento dentro de sua área de conhecimento não têm alternativa senão adquirir boa proficiência de leitura em língua inglesa. Munidos dessa habilidade, serão, então, capazes de acessar e utilizar informações das mais diversas áreas do mundo científico-tecnológico produzidas e disponibilizadas em artigos de divulgação científica apenas na língua inglesa.

Para que tal intento seja alcançado e para cumprir as exigências explicitadas no parecer 977/65 do Conselho de Ensino Superior, que aponta a necessidade de verificar a capacidade de leitura em línguas estrangeiras, a maioria das universidades brasileiras passou a exigir que os alunos candidatos que desejem ingressar em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, submetam-se a exames de proficiência<sup>2</sup> linguística com ênfase na habilidade da leitura, que será o foco deste estudo.

---

<sup>1</sup> Samarin (1987, p. 371) define *língua franca* como qualquer veículo de linguagem utilizado para comunicação entre pessoas que possuam diferentes línguas maternas. Sugiro a leitura de Seidlhofer (2004) para um tratamento mais abrangente e aprofundado desse termo.

<sup>2</sup> Para este trabalho, quando se falar em testes de proficiência, se estará tratando dos testes de leitura em ESP – English for Specific Purposes – desenvolvidos e aplicados em universidades brasileiras, mesmo para aquelas instituições que adotam outras determinações, como é o caso da UTFPR, onde o nome adotado é suficiência de leitura em língua inglesa. A diferença entre proficiência e suficiência é tratada na Seção 3.2.2.1.

Para tanto, os professores de língua inglesa são constantemente solicitados pelos departamentos das universidades públicas brasileiras para elaborar testes<sup>3</sup> de proficiência para alunos que estão ingressando em programas de pós-graduação. Elaborar testes nesse contexto demanda muitos conhecimentos que normalmente não temos e vinculam-se a amplos aspectos, tais como um domínio conceitual do que, de fato, está subjacente a uma elaboração dessa natureza, como, por exemplo, discussões sobre uma teoria de proficiência, especificações geradoras dos testes, confiabilidade, validade, praticidade, efeito retroativo e conhecimento prévio. Em relação ao conhecimento prévio, Tumolo (2008, p. 2) acredita que ele tem sido fonte potencial de injustiça nos testes para avaliar a habilidade de leitura em inglês como língua estrangeira para seleção de candidatos para ingresso no ensino superior em testes seletivos.

Dentre as dificuldades enfrentadas para confeccionar testes de proficiência válidos e confiáveis está a precária formação de alguns professores de língua quando o assunto é avaliação. Nesse quesito, Romão (2005, p. 16) afirma que: “Infelizmente, tanto nos cursos de formação de docentes quanto nas eventuais capacitações, atualizações e aperfeiçoamentos, o tema de avaliação tem sido pouco tratado”. O educador também reconhece que a falta de literatura especializada disponível, principalmente em língua portuguesa, bem como a complexidade do assunto, que na maioria das vezes é tratado com uma linguagem técnica e filosófica, limitam o número de docentes que aceitam o desafio de compreendê-la e aplicá-la.

Outros estudos, como o de Moraes (2008) e Moretto (2001), também apontam para a necessidade de um melhor tratamento do tema avaliação entre os profissionais envolvidos com a avaliação no Brasil. Enquanto Moraes (2008) argumenta que o desenvolvimento de bons instrumentos de avaliação é tratado nas universidades numa perspectiva mais teórica e não há qualquer orientação em relação à elaboração das provas, à correção e às tomadas de decisão após os resultados, Moretto (2001) demonstra existir falta de clareza e precisão na elaboração das provas em relação ao que o professor pretende avaliar.

O que se pode observar é que os resultados de ambos os estudos corroboram os comentários de Romão (2005) sobre o despreparo de nossos

---

<sup>3</sup> Testes são instrumentos formais de avaliação; apesar de incluir testes, a avaliação é um processo mais amplo e não limitado a eles (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 85-139). Nesta pesquisa, exames, testes e provas são considerados sinônimos.

professores quando o assunto é avaliação. Os estudos também apontam para a necessidade de um melhor conhecimento, por parte dos educadores, dos conceitos que subjazem a elaboração de um teste e de melhor habilidade para colocá-los em prática, tanto em situações de avaliação em sala de aula, como de exames institucionais.

Para identificar as verdadeiras características sobre a preparação da avaliação – ou a falta dela – que os professores de Inglês como Língua Estrangeira (doravante EFL – sigla em inglês para *English as a Foreign Language*) no Brasil estão recebendo, haveria necessidade de um estudo com esse propósito.

Brown (1988) conduziu investigações para identificar essas características em programas de treinamento para professores de Inglês como Segunda Língua (doravante ESL – sigla em inglês para *English as a Second Language*) ao redor do mundo. Infelizmente, não há nenhuma informação sobre os professores brasileiros, especificamente. O estudo, no entanto, oferece procedimentos teórico-metodológicos que podem ser usados na condução de uma investigação semelhante no contexto brasileiro.

Diante desse cenário que aponta para um possível despreparo dos professores quando o assunto é avaliação, esta tese tem como objetivo elaborar e validar um modelo padrão de exame de proficiência de leitura em língua inglesa para os cursos de mestrado atualmente ofertados no programa de pós-graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Ponta Grossa, onde atuo como professora desde 1998. Os cursos ofertados são: Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção (doravante PPGEPP) e Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciência e Tecnologia (doravante PPGET).

Diferentemente dos exames até então utilizados nessa instituição, que se preocupam em avaliar o produto da leitura, pretendo desenvolver um instrumento de avaliação que, sem desconsiderar a complexidade de todos os aspectos envolvidos na atividade de leitura em língua estrangeira (doravante LE), concentre-se em avaliar seu processo (a diferença entre produto e processo na leitura será tratada no referencial teórico no Capítulo 2). Para tal, a competência linguística do leitor na língua alvo (língua inglesa), levando em conta as características e necessidades específicas dos alunos envolvidos, será avaliada.

## 1.1 CONTEXTO DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TÓPICO

O contexto desta pesquisa é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (doravante UTFPR) – Campus de Ponta Grossa e a motivação para realizá-la surgiu a partir da indicação do meu nome para ser a responsável pela elaboração e correção dos exames de proficiência em língua inglesa em ambos os programas de pós-graduação, PPGEF e PPGECT.

A instituição teve seu início em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices<sup>4</sup>; em 1937, foi transformada para Liceu Industrial do Paraná; em 1959, nasceu a Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR). Em 1978, a escola foi transformada, pela Lei n. 6.545, em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR); e, em 2005, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou o projeto de transformação do Cefet – PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com a promulgação da Lei n.11.184, de 7 de outubro de 2005, publicada no Diário Oficial da União em 10/10/2005, criando a primeira Universidade Tecnológica Federal do Brasil. Atualmente, a universidade atua em doze localidades do Estado do Paraná, que passaram de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) à condição de Campi. São elas: Medianeira, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Pato Branco, Dois Vizinhos, Apucarana, Londrina, Francisco Beltrão, Toledo, Guarapuava, Ponta Grossa e Curitiba, com cursos de formação técnica de nível médio, cursos superiores de tecnologia, cursos de bacharelado e licenciatura em diversas áreas do conhecimento e cursos de pós-graduação. Com exceção dos Campi de Apucarana, Toledo e Guarapuava, todos os outros oferecem cursos de pós-graduação Stricto-Sensu de Mestrado ou de Mestrado e Doutorado.

O Campus de Ponta Grossa iniciou suas atividades em 15 de março de 1993 e está instalado no antigo Seminário Menor Redentorista, com uma arquitetura datada de 1958, a qual foi mantida e confere ao local uma atmosfera singular.

No ano de 2003, teve início o Programa de Mestrado em Engenharia de Produção, no Campus de Ponta Grossa, o primeiro do interior do Estado, com duas linhas de concentração – Gestão do Conhecimento e Inovação e Gestão de Produção e Manutenção. Posteriormente, em 2008, o Curso de Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia também foi ofertado.

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.pg.utfpr.edu.br>

Após esse breve histórico sobre a instituição, retomo a questão da minha indicação para elaborar um instrumento de avaliação para ser usado nos dois programas do curso de mestrado anteriormente mencionado.

Apesar da minha atuação em contextos de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos, mais exatamente o ensino da habilidade de leitura nos cursos técnicos, superiores, de extensão e minha participação no projeto “Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino e Aprendizagem de Inglês Instrumental para o ensino de Educação Profissional de Nível Técnico”, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o aceite do convite veio acompanhado de uma série de dúvidas e questionamentos sobre meu pouco conhecimento para elaboração e correção de um instrumento de avaliação dentro de padrões científicos que lhe conferisse validade e confiabilidade. Com um olhar retrospectivo para a trajetória de minha formação como professora, acredito que nunca tive instrução formal sobre avaliação e elaboração de testes.

Minha responsabilidade como avaliadora, nesse caso como profissional responsável pela elaboração e correção dos testes, foi acentuada, pois, nas devidas proporções, sei que o futuro acadêmico de meus alunos está relacionado com este tipo de teste. A inquietação pessoal de ser o mais justa possível num momento tão delicado e importante foi, sem dúvida, decisiva na escolha do tema para meu trabalho.

As provas desenvolvidas para avaliar a habilidade de leitura em língua inglesa na UTFPR – Campus de Ponta Grossa trazem perguntas abertas sobre textos em inglês que tendem a privilegiar um modelo de leitura descendente que possibilita, até certo ponto, uma compreensão mais geral do texto lido e foca na avaliação do uso de estratégias de leitura. Sua elaboração carece de especificações, previamente e formalmente estabelecidas, que viabilizam a descrição da prova com os conteúdos e competências a serem avaliadas bem como a formulação das questões e a estrutura do exame. A consequência imediata disso é que, geralmente, o examinador começa a questionar a interferência de conhecimentos outros como possíveis fatores de influência na resposta do candidato. Em outras palavras, comecei a me perguntar até que ponto o conhecimento prévio sobre o assunto dos textos usados nas provas ou o uso de estratégias de leitura poderiam estar influenciando o acerto das perguntas que, supostamente, deveriam estar avaliando o conhecimento da língua inglesa, já que,

no meu ponto de vista, é a avaliação desse conhecimento que diferencia uma prova de inglês de qualquer outra prova de leitura em língua materna (doravante LM). Voltarei a discutir essa questão com maior detalhamento no referencial teórico.

Diante do exposto, a perda de confiança quanto à eficácia do instrumento de avaliação utilizado foi inevitável. Sua função para discriminar os leitores mais eficientes em LE dos menos eficientes estava certamente deixando a desejar. Isso ficava ainda mais claro quando notava que havia alunos aprovados, situação nada incomum, com um conhecimento da língua inglesa bem aquém daquele desejado.

Provocada por essa situação, propus-me a refletir sobre minha prática avaliativa que, indiscutivelmente, precisava passar por uma reformulação.

Vejam, agora, alguns outros pontos que corroboram e justificam ainda mais minha decisão.

Scott (1990, p. 41) aponta que nas nossas atividades rotineiras é a compreensão geral que mais necessitamos, quando, por exemplo, temos que decidir o que ler, ou o que comprar ou quando damos uma rápida olhada no jornal da manhã. Para propósitos de estudo, o autor acrescenta que, além da compreensão geral, é aconselhável, também, que o aluno saiba extrair os pontos principais de um texto. Quanto à compreensão detalhada, o autor, apesar de reconhecer sua importância, não acha que ela deva ser a única ensinada nos cursos de Inglês para Propósitos Acadêmicos (doravante EAP – sigla em inglês para *English for Academic Purposes*).

Assim, Scott (1990, p. 41) diz que são as habilidades de compreensão geral as mais requisitadas para executarmos nossas tarefas rotineiras. Há que se pensar, todavia, quando o autor diz que a compreensão detalhada não deve ser a única ensinada. Em minha experiência, o oposto tem sido observado. Os cursos de leitura instrumental oferecidos nas instituições de ensino parecem explorar bem mais os elementos de caráter discursivo do texto do que os linguísticos, sem os quais, indiscutivelmente, não se consegue atingir uma compreensão mais detalhada do texto. Não se trata, de forma alguma, de sugerir maior importância desses sobre aqueles, mas apenas que ambos os elementos sejam contemplados com a mesma importância, visto que a compreensão de textos em nível detalhado é tão importante e necessária quanto às demais, num contexto acadêmico no qual a leitura com o propósito de aprender é frequentemente empregada (GRABE, 2009, p. 9).



Apesar, como mencionado na introdução, de não estar preocupada em avaliar os níveis de compreensão de leitura dos alunos (produto), a relevância do que acabei de dizer a esse respeito parece estar no fato de querer ressaltar que, na vida acadêmica assim como fora dela, utilizamos diferentes níveis de compreensão dependendo do nosso propósito no momento da leitura.

Dessa forma, não podemos relegar o conhecimento linguístico a um segundo plano, já que é ele, como apontam as pesquisas (ALDERSON; URQUHART, 1984); (BERMAN, 1984); (ESKEY, 1988); (CAVALCANTI, 1989); (CARRELL et al., 1988; CARRELL, 1991); (SCARAMUCCI, 1995); (SCHMITT; MCCARTHY, 1997); (LAUFER, 1997); (COADY; HUCKIN, 1997); (LAUFER, 1997); (ANDERSON, 2000); (STANOVICH, 1990, 2000); (VERHOEVEN, 2000); (HULSTIJN, 2001); (QIAN, 2002); (DROOP; VERHOEVEN, 2003); (NASSAJI, 2003a); (NASSAJI, 2003b); (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2005); (KODA, 2004); (PROCAILO, 2007); (GRABE, 2009) um dos componentes mais importantes e necessários à construção de sentido em leitura em LE em qualquer nível de compreensão. A esse respeito, Eskey (1986, p. 18), por exemplo, acrescenta que sem essa competência a leitura se torna “um verdadeiro jogo de adivinhação”.

O modelo descendente, de certa forma, restringe o ensino do componente linguístico da língua alvo

[...] ao ensino de estratégias de inferência lexical, através de um trabalho que focaliza sufixos e prefixos, reconhecimento de cognatos e de outros elementos globais de organização textual, como conectivos e referência, enquanto um ensino mais sistemático da gramática e do vocabulário é considerado ineficiente e conservador (SCARAMUCCI, 1995, p. 3).

Dessa forma, espera-se, muitas vezes, que o leitor/aluno que precise ler um texto num nível de compreensão mais detalhado, situação comum no meio acadêmico, compense suas deficiências de ordem léxico-gramaticais da língua estrangeira com seu conhecimento prévio sobre a organização do texto, do assunto do qual ele trata ou que consiga, como último recurso, transferir suas estratégias de bom leitor adquiridas na LM para a LE. O resultado de tal expectativa é, frequentemente, um sentimento de frustração acompanhado de uma perda de confiança, pois qualquer interação comunicativa, seja ela oral ou escrita, é muito difícil sem a prática e internalização dos componentes linguísticos relevantes.

Segundo Alderson (1984), as pesquisas apontam de forma consistente que, por mais habilidoso que seja um leitor na sua LM, a falta de um vocabulário e conhecimentos mínimos da estrutura sintática da LA impedirão que esse leitor acione seus esquemas cognitivos de bom leitor e consiga interagir com o texto satisfatoriamente nos diversos níveis de compreensão.

Para tanto, faz-se necessário um instrumento de avaliação que consiga discriminar os alunos que possuam tais conhecimentos daqueles que não os possuam. Avaliar qualquer outro conhecimento, além de nos desviar do propósito pretendido na qualidade de professores de LE seria irrelevante e diminuiria o grau de validade da nossa ação.

Antes de prosseguir, gostaria, porém, de lembrar que, apesar de estar propondo uma pesquisa centrada no conhecimento linguístico da LA, considero a leitura como um fenômeno social que transcende um decifrar de signos linguísticos colocados no papel e que se realiza com a interação do mundo do leitor com aquele do escritor. Não reconhecer que, para ler, o leitor mobiliza outros conhecimentos além daqueles concernentes aos aspectos linguísticos e estruturais da língua, seria adotar uma visão reducionista e simplista de leitura, desconsiderando sua complexidade.

Outro motivo que aponta para a importância e relevância do meu estudo é a constante e insistente utilização de provas com questões abertas para aferir a capacidade de leitura em língua estrangeira em instituições superiores de ensino, incluindo a UTFPR – Campus de Ponta Grossa. Tal procedimento é um dos reflexos da concepção de leitura como prática social, a qual vem sendo amplamente discutida e adotada entre os profissionais envolvidos no ensino de línguas no Brasil.

Como disse anteriormente, compreender um texto, independentemente da língua na qual ele está vinculado, extrapola as conhecidas análises limitadas ao nível morfossintático, pois como Beaugrande (1997) postula: “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

No entanto, para servir o propósito a que se destina o instrumento de avaliação aqui proposto, levando-se em conta as limitações de recursos humanos e financeiros enfrentadas pela instituição no que diz respeito à contratação de professores de língua inglesa (atualmente em número de 03, na UTFPR), é importante que o fator subjetividade, inerente às provas com questões abertas, seja eliminado, pois para garantir uma correção confiável espera-se que a prova seja

corrigida por, no mínimo, dois corretores. Segundo Scott (1990), a experiência mostra que nem mesmo a presença de avaliadores treinados consegue eliminar totalmente o caráter potencialmente não confiável do processo de correção de provas com perguntas abertas. Na prática é quase impossível prever todas as possíveis respostas corretas e é nesse contexto que questões de ordem subjetiva começam a aparecer, resultando, muitas vezes, numa única prova com diferentes notas, de diferentes examinadores.

Ao propor uma avaliação que privilegie a competência linguística, em outras palavras, os processamentos de ordem inferior, além de estar em sintonia com as mais recentes pesquisas na área de leitura em LE (ALDERSON; URQUHART, 1984); (BERMAN, 1984); (ESKEY, 1988); (CAVALCANTI, 1989); (CARRELL et al., 1988; CARRELL, 1991); (SCARAMUCCI, 1995); (SCHMITT; MCCARTHY, 1997); (LAUFER, 1997); (COADY; HUCKIN, 1997); (LAUFER, 1997); (ANDERSON, 2000); (STANOVICH, 1990, 2000); (VERHOEVEN, 2000); (HULSTIJN, 2001); (QIAN, 2002); (DROOP; VERHOEVEN, 2003); (NASSAJI, 2003a); (NASSAJI, 2003b); (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2005); (KODA, 2004); (PROCAILO, 2007); (GRABE, 2009), estarei, de certa forma, colaborando para a resolução de alguns dos dilemas enfrentados pelos professores/avaliadores de língua inglesa no contexto brasileiro.

Dentre esses dilemas, estão: (a) os questionamentos sobre até que ponto as provas de proficiência em leitura, num momento tão crucial na vida dos nossos alunos, não estão sendo instrumentos de um processo seletivo e excludente ao privilegiar provas que se fundamentam teoricamente em modelos de leitura descendentes e que, dessa forma, se apoiam, na maioria das vezes, mais no conhecimento discursivo do que linguístico num momento em que, conforme Oliveira et al. (2003), nossos estudantes universitários brasileiros chegam ao final de seus cursos com sérias deficiências, dentre elas, a incapacidade de abstrair as ideias mais importantes de um texto. Outros autores, a exemplo de Nery (2003, p. 117), parecem compartilhar da mesma opinião quando afirmam que os alunos/ leitores teriam as mesmas dificuldades de leitura se lessem, em português, os mesmos textos que leram em inglês; (b) a visão de algozes que fecharão as portas para o futuro de nossos alunos quando as condições sociais aliadas às avaliações que já testaram seus conhecimentos de leitores – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Seletivo; Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), até então ainda

não o fizeram, e (c) o fato de não estarmos desenvolvendo um instrumento de avaliação que seja um espelho mais fiel das recentes pesquisas sobre avaliação e leitura em língua estrangeira.

Além do mais, até parece contradição pensar em avaliar a habilidade de compreensão de leitura em LE em uma sociedade em que apenas aproximadamente 25% da população maior de 15 anos é de fato constituída por leitores, num país em que a leitura de livros ainda é condicionada ao espaço escolar (Instituto Paulo Montenegro, 2009), 74% da população brasileira não consegue entender um texto simples (Inaf-Indicador de Alfabetismo Funcional)<sup>5</sup> e, segundo o teste internacional Pisa 2006, programa de avaliação de sistemas educativos mais difundido no mundo e realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, o Brasil está em 49º lugar em leitura em 56 países com uma nota média inferior a quatro pontos, numa escala de 1 a 8 (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2008), divulgada pelo Instituto Pró-Livro<sup>6</sup>, tem como público-alvo o segmento menos privilegiado da população brasileira, ou seja, estudantes da escola pública. Os dados revelam, em linhas gerais, que a escola não está conseguindo formar leitores para a vida inteira e sim para enfrentar situações escolares de caráter imediato. A pesquisa causa ainda mais preocupação quando verificamos que 42% dos entrevistados têm dificuldades básicas com o livro, isto é, 17% leem muito devagar; 11% não têm paciência com as letras; 7% não compreendem o que está escrito, e outros 7% não conseguem se concentrar. Nessa mesma reportagem, outro estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostra que 58% dos 10.000 pais brasileiros entrevistados têm o ensino fundamental incompleto; somente 3% têm diploma universitário, e três quartos nunca ou raramente leem jornais e livros. Ao acreditarmos que o ambiente familiar é um dos fatores que pode influenciar a

---

<sup>5</sup> O conceito de analfabetismo mudou muito nos últimos anos. Em 1958 a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Vinte anos depois, adotou o conceito de alfabetismo funcional. É considerada analfabeta funcional uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por)

<sup>6</sup> O Instituto Pró-Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=3>

formação do hábito da leitura em nossos jovens, os dados tornam-se, no mínimo, alarmantes.

As práticas escolares de produção e compreensão textual ganharam uma nova força na perspectiva sócio-interacionista da língua (LIMA, 2008). Nesse tipo de visão, a linguagem é vista como um conjunto de atividades produzidas por sujeitos históricos e inseridos numa realidade social (MARCUSCHI, 2008). Elaborar uma prova de proficiência em LE sem levar em conta nossa realidade social/educacional seria desconsiderar esse novo paradigma.

Propor um instrumento de avaliação, no entanto, que contemple o processamento de características léxico-gramaticais na compreensão da leitura em LE parece, também, oferecer uma chance ao estudante brasileiro de ser avaliado num conhecimento que ele pode adquirir em um prazo relativamente curto quando comparado aos outros conhecimentos envolvidos no processo da leitura os quais, como já vimos, apresentam aspectos mais complexos que levam em conta o contexto histórico-social do aprendiz. Com essa linha de pensamento, acredito estar contribuindo para o desencorajamento do princípio de que os pontos de partida são diversos, mas os de chegada devem ser os mesmos.

Além disso, na minha experiência como professora na UTFPR – Campus de Ponta Grossa tenho notado que, de modo geral, os alunos de pós-graduação começam suas atividades de leitura em LE com uma noção um tanto precária sobre seu funcionamento. Essa situação exige que eles direcionem a maior parte de seus recursos cognitivos para resolver processamentos de ordem inferior, isto é, questões relativas à sintaxe e ao vocabulário. Como consequência, poucos recursos são destinados para o processamento geral do texto que envolve a inferência, a integração da informação textual com o conhecimento prévio e o estabelecimento de um panorama geral sobre o conteúdo do texto. Sendo assim, poder-se-ia dizer que, do ponto de vista do ensino e da avaliação da LE as variáveis envolvidas devem extrapolar àquelas essenciais na LM para enfatizar os elementos constitutivos específicos que definem a competência da leitura em LE. As questões linguísticas em LE, certamente, fazem parte desses elementos. Na língua materna os processamentos de ordem inferior são automatizados, permitindo que os recursos cognitivos sejam direcionados para processamentos mais globais.

Apesar de existirem alguns estudos sobre avaliação para fins específicos em língua inglesa no Brasil, eles ainda são poucos. As palavras de Scaramucci (2009, p. 30) são elucidativas a esse respeito:

Quando se trata da avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira, as contribuições brasileiras são ainda mais escassas, apesar do interesse pelo ensino dessa habilidade ter-se renovado com a publicação dos PCN nos anos 1990.

Portanto, o presente estudo se justifica uma vez que contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa direcionada para exames de alta relevância em língua estrangeira no contexto brasileiro.

Tendo como característica fundamental e preocupação premente fornecer um ensino voltado para a realidade do aprendiz, a abordagem instrumental visa ao atendimento das necessidades das situações-alvo, ou seja, situações nas quais a língua será empregada. É através de uma análise de necessidades junto aos alunos e à instituição de ensino que tal intento é atingido, culminando num conteúdo programático mais útil e relevante que reflita e viabilize o atendimento das necessidades. Dessa forma, a Abordagem Instrumental ou Inglês para Fins Específicos (doravante ESP)<sup>7</sup> e seus princípios não poderiam ser desconsiderados quando da elaboração do instrumento de avaliação proposto neste estudo. Somente a condução de uma análise de necessidades em que se revelam as particularidades e especificidades das condições de uso da língua inglesa pode garantir a elaboração de um instrumento que teste aquilo que o aluno realmente necessita para cumprir suas atividades na situação-alvo. Nessa perspectiva, segue uma breve retrospectiva histórica sobre a Abordagem de Ensino para Fins Específicos, sua origem, desenvolvimento e características para melhor caracterizar o contexto desta pesquisa.

À guisa de fechamento dessa parte introdutória gostaria de deixar bem claro que este trabalho não tem o pretensioso objetivo de suplantar ou substituir as avaliações de leitura em LE utilizadas nas instituições de ensino superior, oferecendo um modelo pronto e acabado que resolverá todos os problemas. A complexidade do processo de avaliação de leitura me impede de realizar tal

---

<sup>7</sup> Tradução para *English for Specific Purposes* (ESP). Neste trabalho, os termos Inglês para Fins Específicos, Abordagem de Ensino Para fins Específicos ou Inglês Instrumental são usados como sinônimos.

empreitada. O trabalho aqui apresentado oferece uma reflexão e uma opção para as instituições, que como a minha, carecem de material humano que possam viabilizar avaliações com correções mais subjetivas e confiáveis.

## 1.2 ABORDAGEM INSTRUMENTAL

Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.<sup>8</sup>

Hutchinson e Waters (1987, p. 8)

O uso de línguas estrangeiras para fins específicos tem uma história cujo início vem desde a época dos Impérios Grego e Romano (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 1). Segundo Howatt (1984, p. 6-7), há registros de que os primeiros livros didáticos para o ensino de inglês destinavam-se às classes mercantilistas e seus textos baseavam-se no inglês para os negócios da época. Assim, em 1415 (BLOOR, 1996, p. 1), antes de a imprensa ser inventada já circulavam, entre os comerciantes, cópias manuscritas de textos com diálogos que continham o vocabulário próprio dos mercadores de lã ou de produtos agrícolas.

Essa situação, porém, constituía casos isolados, pois o aprendizado de uma língua era mais um fim nele mesmo. Ter conhecimento de uma língua estrangeira, mesmo sem saber sua real finalidade, foi, durante muito tempo, marca de uma educação distinta, formal, *status*, talento intelectual especial, um privilégio e prestígio na esfera de classes mais abastadas.

Ao longo dos anos, segundo Strevens (1988, p. 1), o inglês foi ensinado através de materiais cujo conteúdo não era do interesse imediato dos alunos e as aulas eram movidas, via de regra, por meio de exemplos extraídos da literatura e de críticas literárias. Tal situação, no entanto, sofreu mudanças em decorrência do novo panorama econômico da época que impulsionou o surgimento de cursos e materiais direcionados para o aprendizado da língua inglesa.

Hutchinson e Waters (1987, p. 6) explicam que, após o final da Segunda Guerra Mundial, teve início no mundo uma época de grande expansão das atividades científicas, tecnológicas e econômicas. Como consequência, o crescente intercâmbio tecnológico e comercial entre países passou a exigir uma língua única,

---

<sup>8</sup> Minha tradução: “Diga-me para que você precisa de inglês e eu lhe direi qual o inglês de que você precisa.”

cuja escolha, devido à supremacia econômica dos EUA após guerra, recaiu sobre a língua inglesa que passou a ser vista como uma *língua franca* de negociações. Foi então, que nessa época imigrantes, refugiados e estudantes estrangeiros aumentaram a demanda de cursos de inglês no Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália. Um corolário dessa situação, como aponta Munby (1978, p. 1), é que as instituições de ensino nesses países, agora recipientes de estudantes originários de diversas partes do mundo, tiveram de se preocupar em atender as exigências desse novo público com objetivos e necessidades específicas para aprender a língua inglesa.

A situação do ensino de inglês começou a mudar fortemente a partir da década de 60 e, segundo Howatt (1984, p. 222), foi nesse período que o *English for Specific Purposes*, ESP, no seu sentido moderno passou a ser incrementado com a publicação dos primeiros livros-texto, tais como *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*, de Barber (1962), voltados para o ensino de inglês para áreas específicas. Assim, o ensino de Inglês Geral, que tem como propósito fazer com que os aprendizes utilizem a língua em diversas situações e contextos, desdobra-se como Inglês para Fins Específicos e tem como sua principal preocupação o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos ou para Fins Ocupacionais.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), três fatores possibilitaram a disseminação do ensino na Abordagem de Ensino para Fins Específicos: (1) o aparecimento de uma nova geração de alunos e profissionais com objetivos e necessidades específicas para aprender a língua inglesa, tais como comerciantes interessados em incrementar a venda de suas mercadorias, mecânicos, que para o cumprimento de suas tarefas, necessitavam ler manuais técnicos, profissionais da área da saúde, tais como médicos, que buscavam informação sobre pesquisas dentro de suas respectivas áreas e estudantes que precisavam consultar livros e periódicos em outras línguas; (2) a mudança de foco dos estudos da Linguística da esfera dos aspectos formais da língua para a língua usada no mundo real, e por último (3) a importância que a Psicologia Educacional passou a dar a motivação no processo da aprendizagem. Percebeu-se que a organização de cursos baseados nos interesses e necessidades dos alunos tornava a aprendizagem mais efetiva, pois, como nos mostra a experiência, de um modo geral, aprendemos com maior rapidez e interesse o que nos é mais caro e significativo para nossas vidas.



Outro ponto abordado por Hutchinson e Waters (1987, p. 9-15) são as cinco diferentes fases de desenvolvimento da abordagem instrumental. A primeira fase, denominada de fase de análise de registro, aconteceu nos anos 60 e começo dos anos 70 e foi influenciada pelos novos estudos da Linguística, que mudou seu foco do estudo da gramática da língua para descobrir os modos como a língua era, de fato, usada em situações reais de comunicação. Tinha como princípio básico o fato de que o inglês usado na Engenharia Elétrica, por exemplo, constituía um registro diferente daquele usado na Biologia ou no Inglês Geral. Desta forma, o propósito dos materiais pedagógicos era descrever as características linguísticas desses registros. Contudo, como foi constatado no trabalho de Ewer e Latorre (1969, apud HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 10), as diferenças nas sentenças encontradas em textos científicos eram pequenas e se limitavam por uma preferência para o tempo presente do verbo, a voz passiva, formas compostas nominais, condicionais e verbos modais.

Diferentemente da primeira fase que tinha como preocupação a linguagem no nível sentencial, a segunda fase teve seu foco no discurso ou análise retórica. Reconhecer a forma como os textos eram organizados e identificar os meios linguísticos através dos quais essa organização se operacionalizava constituiu o novo objetivo dos cursos ESP.

A terceira fase não acrescentou muito em termos de novos conhecimentos. Ela se caracterizou pela atenção dada para a análise da situação-alvo, que corresponde às informações relacionadas às situações de uso da linguagem, ou seja, as razões, os motivos que levam os alunos a aprenderem uma língua bem como as características linguísticas dessa situação. A obra de Munby, *Communicative Syllabus Design* (1987) é, provavelmente, o modelo mais bem conhecido e detalhado para se levantar as necessidades dos alunos. Apesar das críticas sofridas, tais como a inflexibilidade, complexidade e lentidão do instrumento, como aponta Jordan (1997, p. 24), o modelo desenvolvido por Munby foi muito influente e serviu de inspiração para trabalhos subsequentes.

Esse processo de descoberta e análise é conhecido como *análise de necessidades* ou *análise da situação alvo*, como preferem Hutchinson e Waters (1987, p. 12). Apesar de essa fase ter contribuído para que a análise de necessidades fosse conduzida de uma forma mais sistematizada, colocando as necessidades dos aprendizes no centro do processo, Hutchinson e Waters ainda

não estavam inteiramente satisfeitos com o conceito de necessidades que, no ponto de vista deles, era muito simplista, pois negligenciava as necessidades e particularidades de aprendizagem e a preferência dos alunos, a qual traz implicações diretas no nível de motivação para aprender.

A quarta fase do ESP priorizou os processos cognitivos que subjazem o uso da linguagem, ou seja, o desenvolvimento de habilidades e estratégias (*skills and strategies*). Foi durante essa fase, na década de 80 no Brasil, que o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental foi desenvolvido nas universidades brasileiras. Em consonância com a tendência do momento de ensinar línguas na abordagem instrumental, as universidades envolvidas no projeto colocaram seu foco no ensino de estratégias de leitura que tem como propósito capacitar o aprendiz a tentar descobrir o significado das palavras através do contexto, usar os recursos visuais tais como gravuras e a disposição do texto (*layout*) para determinar o tipo do texto e explorar cognatos. Antes, porém, de prosseguirmos para a quinta fase, gostaria de tecer algumas considerações sobre o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental aqui no Brasil visto que, como dito anteriormente, foi durante esse estágio de desenvolvimento de ESP que ele foi desenvolvido.

O Inglês para fins Específicos ou Inglês Instrumental, segundo Celani et al. (1988, p. 4), foi introduzido a partir do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras na década de 70. Desenvolvido na PUC-SP, tinha como objetivo fornecer subsídios de cunho teórico e prático a cursos, seminários, centro de recursos para produção de material didático, e para ajudar os professores que precisavam ministrar cursos de inglês para diversos departamentos nas universidades, que fossem ao encontro das necessidades dos alunos. Dentro desse contexto, o resultado do processo de análise de necessidades em 26 universidades brasileiras mostrou que tais alunos precisavam aprender inglês para ler textos científicos e tecnológicos. Por conta desse resultado, que foi fruto de um levantamento da necessidade nas universidades e não de uma decisão aleatória, todos os esforços do Projeto foram concentrados no ensino da habilidade de leitura para fins acadêmicos em língua inglesa. Entretanto, a difusão dos conceitos abordados para o ensino de leitura estrangeira naquele momento levou ao surgimento de alguns mitos que perduram até hoje, como por exemplo, a concepção errônea de que Inglês Instrumental é sinônimo de ensino de leitura (RAMOS, 2009, p. 74). Na verdade, é o resultado da análise de necessidades, característica

fundamental do ESP, que irá definir as habilidades a serem exploradas no curso, que podem variar de acordo com o contexto de ensino-aprendizagem.

Dito isso, passemos a quinta fase, na qual os autores colocam o foco da abordagem no processo de aprendizagem. Eles defendem a posição que esse processo é o mais importante. Não se pode ensinar uma língua se não compreendemos o processo de aprendizagem dessa língua. Uma análise de necessidades, além de levantar claramente as tarefas que o aluno deve realizar na situação-alvo, o conhecimento linguístico que ele possui e aquele que ele não possui para realizar as tarefas a serem executadas, ela também tem que levantar o estilo e as estratégias de aprendizagem do aluno, as habilidades necessárias e suas expectativas.

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 6), as características principais da abordagem instrumental do ensino de línguas são a elevação da *consciência* do aprendiz do propósito para o qual ele aprende a língua e a *satisfação* das suas necessidades, ensinando-lhe a língua para o uso que ele fará dela na situação em que precisar usá-la. Assim, para os autores, a distinção principal entre o inglês geral – EGP – (sigla em inglês para *English for General Purposes*) e o inglês instrumental, é o fato desse último ser dirigido a um público específico, com objetivos claros e determinados a partir das necessidades dos alunos.

A esse respeito Hutchinson e Waters (1987, p. 53) afirmam que não é o conteúdo a principal característica que faz um curso ser considerado instrumental, mas a razão pela qual o aluno necessita aprender inglês. E essa razão só pode ser encontrada através de uma análise de necessidades.

Outros autores, como Robinson (1991, p. 1); Holmes (1981, p. 8); Strevens (1988, p. 1); Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5) também apresentam uma definição para ESP baseada nas suas características. Não vou aqui me dedicar à observação de cada uma delas separadamente, pois, quer pelo pouco espaço, quer pela delimitação do meu objetivo, não me estenderei nessa discussão. Gostaria, entretanto, de fazer algumas considerações sobre a importância que é conferida ao conhecimento sistêmico da língua alvo quando da descrição das características por alguns autores, visto que ela vai na contramão dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa.

Dentre os aspectos destacados por Holmes (1981, p. 8) que caracterizam ESP para os participantes do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em

universidades brasileiras, o autor destaca o desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas ao invés de um vocabulário técnico, pois os alunos normalmente já têm familiaridade com os termos em sua área de atuação. Voltarei a discutir esse assunto quando analisar os dados coletados para o levantamento das necessidades. Outra consideração feita pelo autor que vai de encontro a minha pesquisa é o fato de ele acreditar que um conhecimento deficiente em relação à estrutura da língua alvo pode ser compensado com um conhecimento de mundo e uso de estratégias adquiridas em língua materna. Para um detalhamento das razões pelas quais contraponho tal afirmação, remeto o leitor para a fundamentação teórica deste trabalho no Capítulo 2. Neste capítulo, detenho-me a citar a hipótese da existência de um limiar de conhecimento sobre a língua alvo (*threshold hypothesis*) sem a qual o aprendiz não consegue transferir suas habilidades e estratégias de leitura da língua materna para a língua alvo.

Diferentemente das características explicitadas por Holmes (1981, p. 8) que não faz nenhuma menção ao ensino de ESP centrado na sintaxe e léxico da língua-alvo, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5), que se baseiam na definição original de Strevens (1988, p. 1-2), dão importância a esse conhecimento quando citam como uma das características de ESP o fato de os cursos serem geralmente formatados para alunos de nível intermediário e avançado, pois se presume que o aluno já tenha adquirido um conhecimento básico do sistema linguístico da língua-alvo, mas não descartam seu uso para alunos iniciantes.

Vale ressaltar, neste momento, que meu objetivo não é a formatação de um curso nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem instrumental, sendo assim, este não é o momento para explicitar meus argumentos e razões de forma exaustiva para defender se os cursos de ESP devem ser oferecidos somente para alunos intermediários e avançados ou para alunos iniciantes. Minha experiência em sala de aula, no entanto, abaliza-me dizer que se os objetivos do curso forem instrumentalizar os alunos para desenvolver estratégias de leitura mais avançadas para uma leitura mais detalhada, alunos iniciantes não são bem vindos. Alunos iniciantes podem e muito se beneficiar de um curso numa abordagem instrumental, mas os objetivos do curso devem priorizar, num primeiro momento, a aprendizagem da estrutura da língua-alvo.

A relevância dessa abordagem para meu trabalho, já que ela se fundamenta nas necessidades do aluno, é de fornecer subsídios metodológicos para que eu

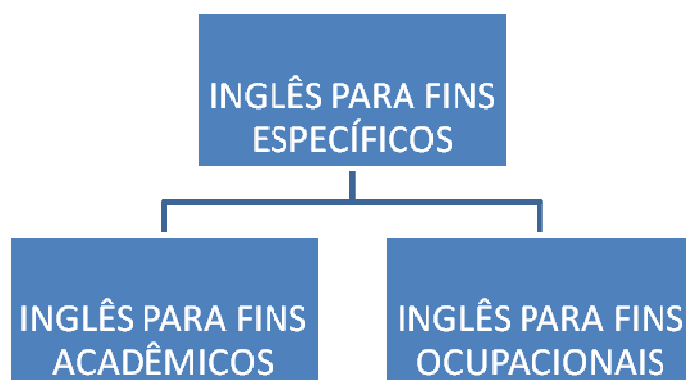
possa revelar, através da condução de uma análise de necessidades, os propósitos para os quais o aluno do curso de Mestrado da UTFPR – Ponta Grossa precisam da língua inglesa e quais são as necessidades linguísticas necessárias para a condução das tarefas exigidas. Uma vez constatado isto, elaborei um instrumento de avaliação que contemple as necessidades linguísticas da língua-alvo para que o aluno do curso de mestrado da UTFPR – Ponta Grossa consiga demonstrar para a instituição qual a sua posição em relação às exigências estabelecidas, no quesito conhecimento de linguagem, para que ele consiga desenvolver suas tarefas acadêmicas rotineiras que envolvam a leitura de textos acadêmicos. A relevância das considerações tecidas em relação às características de ESP para meu propósito deve-se ao fato de elas abordarem questões relativas ao ensino centrado na linguagem, pois acredito firmemente que sem ele os alunos da instituição em que trabalho não conseguem desenvolver suas atividades escolares que, na maioria das vezes, requer um nível de compreensão de leitura detalhada.

Voltando ao percurso histórico dedicado à abordagem instrumental, segundo Bloor (1996, p. 2), ao longo dos vários anos, muito tem sido feito na área de ESP. Vários estudos têm sido desenvolvidos em nível de doutorado e pós-doutorado em várias universidades, merecendo destaque o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) com pesquisas tais como Schliemann (2000); Pinto (2002); Vian Jr. (2002); Carvalho (2003); Serafini (2003); Barbosa (2004); Vaccari (2004); Santos-Lopes (2006). Muitos cursos de Inglês Instrumental também têm sido oferecidos no mundo, e várias publicações surgiram, como *English for Specific Purposes*, *System*, *Applied Linguistics*, *English Language Teaching*, hoje com o título de *ELT Journal* e *the ESPecialist*.

Com o seu crescimento e desenvolvimento, a abordagem de línguas recebeu diferentes denominações. As duas divisões principais são: Inglês para Fins Ocupacionais – EOP (sigla em inglês para *English for Occupational Purposes*), através da qual os aprendizes aprendem a língua para usar no seu trabalho ou na sua profissão, e Inglês para Fins Acadêmicos – EAP (sigla em inglês para *English for Academic Purposes*), que é geralmente ensinado em situações educacionais em que os aprendizes aprendem inglês para auxiliá-los em seus estudos acadêmicos (MUNBY, 1987, p. 2; KENNEDY; BOLITHO, 1984, p. 3-4). Dudley-Evans e St John (1998, p. 7), por sua vez, completam o modelo anteriormente proposto, incluindo os cursos de Inglês

para Negócios na categoria de Inglês para Fins Ocupacionais. Sua justificativa é que seus propósitos são ocupacionais; logo, devem ser colocados sob o teto do Inglês para Fins Ocupacionais.

Figura 1 – Subdivisões do Inglês Instrumental



Fonte: Segundo Dudley-Evans e St John (1998)

Para os propósitos desta pesquisa, adoto o conceito de necessidade proposto por Hutchinson e Waters (1987, p. 53-63).

### 1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é elaborar um instrumento, válido e confiável, a partir das necessidades dos alunos, para avaliar os conhecimentos de sintaxe necessários para a compreensão de textos acadêmicos em inglês para ser utilizado com alunos ingressantes nos cursos de pós-graduação, Mestrado em Engenharia de Produção e Mestrado em Estudos de Ciências e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Ponta Grossa.

A partir do objetivo geral, foram elaborados quatro objetivos específicos, um para cada uma das 4 fases deste estudo, a saber: (1) Análise de Necessidades, (2) Análise das Dificuldades Linguísticas, (3) Elaboração da Proposta da Prova de Proficiência e (4) Validação da Prova.

O objetivo da primeira fase (doravante denominada Fase 1) é identificar as necessidades e dificuldades, tanto na perspectiva dos alunos como dos professores

e coordenadores, em relação ao uso da língua inglesa nos cursos de mestrado oferecidos pela UTFPR – Ponta Grossa a partir de questionários.

A segunda fase (doravante denominada Fase 2) tem por objetivo identificar os aspectos da sintaxe da língua inglesa que causam dificuldade na compreensão detalhada de textos acadêmicos a partir de traduções feitas pelos alunos.

A terceira fase (doravante denominada Fase 3) tem por objetivo elaborar uma proposta de um modelo de prova de proficiência que avalie os aspectos sintáticos revelados na Fase 2.

O objetivo da quarta fase (doravante denominada Fase 4) é validar o instrumento desenvolvido correlacionando as notas obtidas pelos alunos no teste proposto com as notas obtidas pelos mesmos alunos em uma prova de leitura em língua inglesa já reconhecidamente válida e confiável.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em 8 capítulos. O Capítulo 2 aborda a importância da leitura bem como questões e conceitos necessários que servem de suporte teórico para as questões mais pertinentes ao ato da leitura em LM e LE e discute alguns modelos de leitura. O Capítulo 3, por sua vez, enfoca questões teóricas que são relevantes à avaliação em LE mais especificamente. O Capítulo 4 introduz o desenho e a metodologia de cada uma das fases da pesquisa, apresentando a abordagem metodológica adotada, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos de análise de dados empregados. O Capítulo 5 apresenta a análise e discussão dos dados da Fase 1: Análise de Necessidades. O Capítulo 6 apresenta a análise e discussão das dificuldades linguísticas referente à Fase 2 desta pesquisa: Análise das Dificuldades Linguísticas. O Capítulo 7 apresenta a análise do piloto 2 e a validação paralela referentes a Fase 3: Elaboração da Proposta da Prova de Proficiência e a Fase 4: Validação da Prova. O Capítulo 8 discute e integra os dados obtidos nas 4 fases desta pesquisa bem como tece considerações finais, implicações mais relevantes dos resultados obtidos, aponta limitações e apresenta sugestões para estudos futuros.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E MODELOS DE PROCESSAMENTO**

O objetivo do Capítulo 2 é abordar as principais questões e conceitos relacionados à leitura que servem de suporte teórico para o desenvolvimento das diversas etapas deste trabalho. Para tal, inicio com considerações a respeito do ato da leitura, sua importância e alguns dos problemas enfrentados pelos professores de LM e LE para ensinar essa habilidade diante da realidade brasileira, pois uma reflexão sobre essas questões tornarão os conceitos que subjazem a elaboração de testes mais claros. Em seguida, à luz das considerações tecidas, discorro sobre a difícil tarefa de testar a habilidade de leitura em LE para ingresso nos cursos de pós-graduação. Logo após, apresento a diferença entre processo e produto da leitura, a relação entre leitura em L1, leitura em L2/LE e o conhecimento em L2/LE, os modelos de processamento de leitura, e, por último, os diferentes tipos de conhecimentos envolvidos no processo da leitura, a saber: o conhecimento linguístico, subdividido em conhecimento de vocabulário, sintático e prévio.

#### **2.1 O ATO DA LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA**

Por se tratar de um trabalho que tem no processo da leitura do texto escrito o seu enfoque, parece-me importante começar essa seção com um esclarecimento. Tal importância surge do fato de a palavra texto, numa acepção discursiva pós-estruturalista, não apenas significar um conjunto de frases e parágrafos em sequência que compõe um objeto escrito, mas, também, referir-se a qualquer elemento passível de interpretação e atribuição de significado que devem ser desconstruídos. O mesmo ocorre com a palavra leitura, que, como veremos a seguir, também sob a influência da mesma perspectiva pós-estruturalista, é usada para interpretar coisas outras além de letras escritas.

Quando nos engajamos numa atividade de leitura de um texto escrito, motivados por um propósito pragmático ou não, nos envolvemos num processo de construção de significado. Atribuímos significados não somente às palavras que



constituem o texto, mas também – num processo que acontece de forma simultânea – testamos hipóteses e fazemos previsões, utilizando nosso conhecimento de mundo, sobre o que vamos encontrar no texto.

Dessa forma, podemos dizer que o ato da leitura não é simplesmente transmissão de informação, mas uma construção de significado, já que leitores com conhecimentos de mundo distintos podem atribuir significados diferentes ao mesmo texto. É importante salientar que até um mesmo leitor pode atribuir diferentes significados a um mesmo texto, quer quando realiza diferentes leituras em diferentes momentos, quer num mesmo momento de leitura.

É relevante, à guisa de esclarecimento, tecer algumas palavras sobre o processo de construção de nosso conhecimento de mundo. Abreu (2005, p. 84) refere-se a esse conhecimento como “repertório” e acrescenta que o adquirimos ao longo da nossa existência. Esse saber varia de indivíduo para indivíduo e, no mesmo indivíduo, de momento a momento. O autor define-o como um conjunto de informações e experiências que começa a se desenvolver em cada indivíduo dentro da família e, mais tarde, se expande ao longo da nossa existência com experiências vividas no âmbito familiar, social, profissional, cultural e afetivo. O repertório é muito importante e é ele que nos permite, usando o exemplo citado por Abreu (2005, p. 85), interpretar a sentença como “mamãe está cozinhando” como “mamãe está fazendo comida” e não como “mamãe está dentro de um caldeirão para servir de almoço”. Tais informações, que são armazenadas em nossa memória, são resgatadas e levadas para o texto no momento da sua leitura. É o nosso mundo particular, formado pelas percepções e interpretações dos fatos e acontecimentos que vivenciamos em nossas vidas diárias, que irá interagir com o mundo particular do escritor. É essa relação que construirá o sentido do texto.

Outro exemplo que nos ajuda a entender melhor a formação do nosso repertório individual de mundo é o citado por Martins (1982, p. 8). Ela nos lembra de quantas vezes olhamos objetos comuns, como um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los enxergado de fato. Um belo dia, deparamo-nos com um deles como se fosse algo novo. Começamos, então, a nos indagar e tentar entender o porquê daquele objeto ter passado completamente despercebido diante dos nossos olhos por tanto tempo. Subitamente conferimos a ele um significado que parecia não estar lá até então. Passamos a olhá-lo e enxergá-lo de uma forma especial, estabelecendo com ele uma relação. Podemos dizer que, finalmente, *lemos* o vaso ou o cinzeiro. Nas

palavras de Martins (1982, p. 9), “Nada de sobrenatural. Apenas nossos sentidos, nossa psique, nossa razão responderam a algo para o que já estavam potencialmente aptos e só então se tornaram disponíveis”. O mesmo pode acontecer com a leitura de um texto escrito.

Com frequência, quando não conseguimos fazer relações com nossas experiências de vida e necessidades pessoais, lemos um texto de maneira superficial, desinteressada, descomprometida, desmotivada e mecânica. Existe uma grande possibilidade de abandonarmos a leitura porque não conseguimos dar sentido a ela, não conseguimos fazer relações com nossas experiências anteriores porque esse escrito não nos diz nada. Assim como Martins (1982, p. 10), refiro-me a Paulo Freire (2006, p. 20) para estabelecer a relação de importância entre o decodificar de letras impressas e o conhecimento de mundo: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Quem aprende a ler e a envolver-se em práticas de leitura torna-se uma pessoa diferente, pois adquire outro estado, outra condição, à medida que seu conhecimento prévio, repertório, é modificado pela leitura, e esse, por sua vez, agora mais ampliado, enriquecido, expandido, permite-lhe revelar novos significados na leitura da palavra, e assim consecutivamente. É através da leitura que o homem adquire novos conhecimentos e, com eles, aumenta sua capacidade de refletir e opinar acerca dos fatos que o rodeiam.

“A leitura oferece também uma contribuição para o funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos e valores.” (SANTOS,1990; WITTER,1997)

## 2.2 A LEITURA E A REALIDADE BRASILEIRA

Retorno o leitor aos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Paulo Montenegro (2009) e aos resultados do exame Pisa 2006 mencionados na seção 1.1 para lembrá-lo sobre a situação da maioria da população brasileira em relação à habilidade de compreensão de leitura.

Sem a pretensão de discutir aqui em quem recai a responsabilidade por estarmos enfrentando dificuldades com o fraco desempenho e a falta de interesse dos alunos pela leitura – o governo, a escola, os professores, a desordem moral, a família, a sociedade –, vejamos o resultado de outra pesquisa realizada pelo INEP, no teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com alunos do ensino básico, que revela que a compreensão teve êxito em cerca de apenas 50-60% das situações (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Diante do exposto, é impossível ignorar os vultosos desafios que os educadores, juntamente com os gestores públicos de educação, têm de enfrentar para causar transformações profundas na educação pública do país, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da leitura. Ler é uma das competências que merece especial atenção por parte dos nossos educadores, pois, como mostram as pesquisas, é essa uma das principais dificuldades enfrentadas pelo estudante brasileiro.

As políticas educacionais brasileiras ocuparam-se por muito tempo em ensinar a população a ler e escrever. Os tempos atuais, porém, são outros. Não estamos sugerindo que o analfabetismo seja um problema resolvido e que não mereça mais nossa atenção. Infelizmente, ainda temos muitas pessoas no Brasil globalizado e informatizado de hoje que não dominam o mais básicos dos saberes: o de ler e escrever.

A nova realidade social, no entanto, exige mais do que saber ler e escrever. Não basta decodificar palavras de forma mecânica. É preciso compreendê-las e interpretá-las para envolver-se em práticas sociais de leitura.

“É preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento<sup>9</sup>” (SOARES, 2006, p. 20, grifo nosso).

Por se tratar de uma habilidade que é desenvolvida continuamente ao longo de vários anos num esforço conjunto da escola com a família e, preferencialmente, a partir de tenra idade, ela depende de uma política social forte. Apesar dos esforços por parte dos órgãos responsáveis pelo ensino no Brasil, por

---

<sup>9</sup> Tendo em vista a complexidade do conceito letramento com seus diferentes entendimentos e desdobramentos – letramento crítico, letramentos múltiplos, letramento funcional – e o exíguo espaço disponível, não faremos incursões pela bibliografia hoje disponível sobre o assunto. Sugerimos, porém, como leitura obrigatória, UNESCO (2006); Street (2003); Soares (2006); Jordão (2007a); Jordão (2007b).

meio de programas de incentivo a leitura, como “Todos pela Educação”<sup>10</sup>, ainda temos um longo caminho para trilhar até atingirmos índices satisfatórios entre os estudantes brasileiros em todos os níveis de educação.

Grande parte dos alunos que ingressam nos programas de pós-graduação na UTFPR – Campus de Ponta Grossa vem de instituições de ensino público, como pode ser observado nos dados da análise de necessidades apresentados posteriormente.

Sendo assim, parece natural que nos perguntemos qual é o conhecimento de leitura em língua inglesa que eles conseguiram amear ao longo dos anos que frequentaram os bancos escolares, somente de instituições públicas, até chegarem aos cursos de pós-graduação.

O informante, no ato da leitura, indiferentemente da língua na qual está lendo, traz tanto conhecimentos linguísticos quanto discursivos para a realização desse processo. Entenda-se aqui por conhecimento discursivo todo conhecimento de mundo amalhado ao longo de nossa existência, como as estratégias e habilidades de leitura.

Não vou aqui me dedicar às diferentes visões de leitura para salientar suas virtudes e ineficácias. O tema será discutido em detalhe mais adiante. No momento, basta afirmar que a leitura se realiza através de processos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*). Esses, por sua vez, ora operam independentemente, ora interagem simultaneamente, ou, ainda, se comportam de forma a compensar deficiências em algum dos conhecimentos necessários para sua realização (KATO, 2007, p.50).

Para termos uma melhor compreensão do volume da bagagem de conhecimento discursivo que nosso aluno traz para as aulas de leitura em língua inglesa, faz-se necessário, mesmo que de modo rápido e sucinto, que olhemos para a prática de leitura de textos em sala de aula na língua materna, ou seja, a língua portuguesa. Dessa forma, teremos uma melhor noção das dificuldades encontradas pelos alunos quando esses precisam ler textos em língua inglesa, já que, como vimos, o conhecimento discursivo é usado independentemente da língua.

---

<sup>10</sup> Todos pela Educação é um movimento da sociedade civil que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças o direito à Educação Básica de qualidade. Informações disponíveis no site <http://www.todospelaeducacao.org.br>.

Somente no início dos anos 90 o texto passa a ser utilizado como suporte na sala de aula para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura em língua portuguesa no Brasil, como resultado da incorporação dos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros aos PCNs de língua portuguesa (LIMA, 2008, p. 89).

Essas estratégias de ensino são empregadas com o intuito de que os alunos produzam textos mais interessantes, coesos e coerentes e, na leitura, tornem-se leitores mais hábeis pela observação dos aspectos textuais (LIMA, 2008, p. 89).

Quase vinte anos já se passaram, período relativamente longo para solidificarmos mudanças, mas, decididamente, não extenso o suficiente para começarmos a colher frutos maduros na esfera da educação. Muitas são as dificuldades encontradas, sendo a mais árdua aquela que os professores, responsáveis pela implementação das mudanças têm de enfrentar. Suas práticas de ensino, inegavelmente baseadas numa metodologia que priorizava a análise da língua e da gramática, precisam ser modificadas para dar lugar a uma prática que privilegie uma visão sociointeracionista da linguagem (CORREA, 2009). Sendo assim, antes de partir para modificar uma situação presente, o professor terá que efetuar mudanças no seu próprio modo de pensar para, eventualmente, poder agir. Tarefa nada fácil.

Transportemos, agora, esse pano de fundo para o contexto ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, mais especificamente para o ensino de leitura<sup>11</sup>. A leitura em língua estrangeira, do ponto de vista cognitivo, se operacionaliza por meio da integração de conhecimentos linguísticos – apresentados pelos professores nas instituições de ensino público e privado ou em institutos de ensino de línguas estrangeiras – com conhecimentos discursivos – construídos à medida que o sujeito interage socialmente no âmbito familiar e escolar.

Assim como o professor de língua portuguesa está passando por um período de transição de uma visão de linguagem baseada na decifração de um código para uma visão com bases sociointeracionistas (LIMA, 2008), o professor de língua inglesa, provavelmente, também tem encontrado dificuldades. A esse respeito Trabasso e Bouchard (apud BLOCK; PRESSLEY, 2002, p.186) observam que muito

---

<sup>11</sup> Para uma discussão mais abrangente sobre o lugar da leitura na aula de língua estrangeira, ver Paiva (2000; 2005).

se tem pesquisado para incentivar o ensino da compreensão da leitura, mas não muito sobre como esse conhecimento tem sido utilizado na sala de aula. Os autores acrescentam: “Os professores parecem ensinar estratégias de compreensão sem terem sido preparados para ensiná-las”.

E quanto ao ensino da gramática e do léxico, conhecimentos indispensáveis para que o aluno, num primeiro momento, retire o significado proposicional de um texto? É comum ouvirmos que as aulas nas escolas da rede pública são centradas no aprendizado desses aspectos da língua. Mas por que, então, o nível de conhecimento dos alunos parece deixar ainda tanto a desejar?

A situação é complexa e uma discussão profunda sobre o tema desviaria-me imensamente do foco da pesquisa.

No entanto, de forma breve e sucinta, acredito que um bom ensino de língua estrangeira na rede pública requer foco na formação de professores bem como um aumento da carga horária dedicada a essa disciplina. Para que um conhecimento se solidifique, seja ele qual for, é necessário que haja prática e dedicação.

De acordo com um levantamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), há um déficit de 47,6 mil professores de língua inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental. E, dos que estão nas salas, menos de um terço tem formação específica. As décadas de descaso cobram seu preço nos *rankings* de proficiência em inglês. Em um dos mais recentes, organizados pela rede de ensino de idiomas *Education First*, o Brasil aparece em 31º lugar, entre 44 nações.

## 2.3 A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

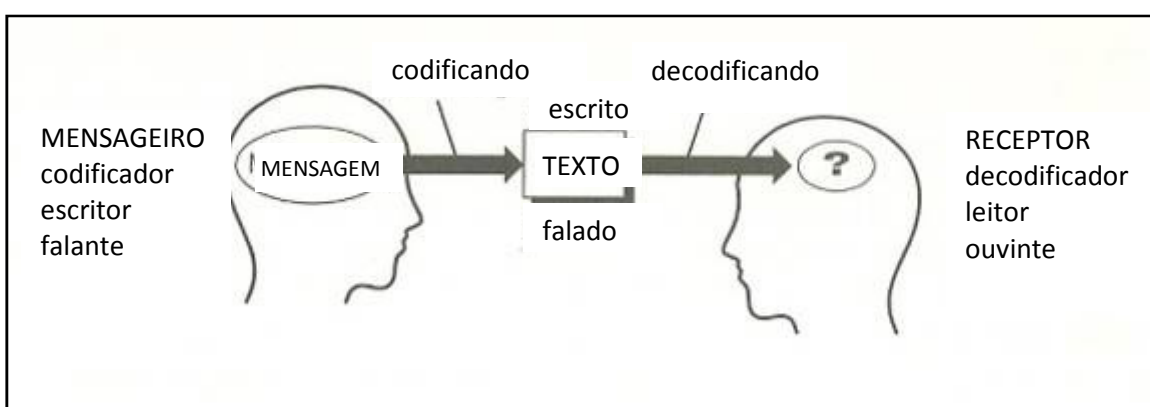
Anteriormente comentei sobre a atividade da leitura e sua importância nos dias de hoje. Antes, porém, de falar especificamente sobre a leitura em LE, abro um parêntese para incluir algumas informações complementares sobre o ato da leitura com o objetivo de fornecer algumas definições e considerações que são pertinentes para o assunto desta seção.

Apesar de inúmeros estudos, ainda temos dificuldade para entender o que realmente se passa na mente de um leitor na hora em que ele poussa seus olhos numa folha de papel escrito e tenta decifrar-lhe a mensagem.

Para Alderson (2000) e outros autores (CAVALCANTI, 1989; SMITH, 1978) tentar entender o que significa ler e entender textos escritos é uma tarefa complexa e difícil. O assunto ainda apresenta vários enigmas que aguardam soluções pelos pesquisadores da área. As condições obscuras, particulares e, praticamente, inacessíveis nas quais o ato da leitura acontece explicam o termo “caixa preta”, comumente utilizado pelos psicolinguistas numa tentativa de resumir toda a complexidade e multiplicidade dos atos cognitivos envolvidos numa atividade de compreensão de textos escritos.

A Figura 2 mostra o modelo de processamento de comunicação apresentado por Nuttall (1996, p. 4) que ilustra a participação do leitor na construção do significado, pois, como já vimos, ela é muito importante. Com o uso de um ponto de interrogação dentro da mente do receptor, a autora enfatiza as coisas que podem sair erradas quando uma mensagem que se deseja compartilhar é colocada em palavras, num texto escrito ou falado, e é, então, lida ou ouvida por um receptor. A partir desse ponto muitas coisas podem acontecer e não temos mais certeza se a mensagem pretendida pelo mensageiro será recebida na sua integralidade e totalidade.

Figura 2 – O processo de comunicação



Fonte: Nuttall (1996, p. 4)

Na simplicidade do seu modelo, a autora consegue, no entanto, não apenas enfatizar as coisas que podem dar errado e que, num primeiro momento, parecem impedir que os estudiosos consigam definir o que é leitura de forma satisfatória. Ela consegue, também, apontar para as coisas que precisam dar certo até que a mensagem tenha, ou não, o seu significado inteiramente construído dentro da

cabeça do leitor. Dentre elas está uma mensagem bem codificada pelo mensageiro, o escritor, e bem decodificada pelo receptor, o leitor. É claro que não devemos esquecer que a extensão da decodificação vai depender do propósito do receptor no ato da leitura que pode variar desde achar um número numa lista telefônica até aprender o conteúdo de um texto para atingir os mais diversos propósitos existentes numa vida escolar/acadêmica. É nessa mesma simplicidade que a autora, despretensiosamente, define leitura como “tirar de um texto, tanto quanto for possível, a mensagem que o escritor colocou nela.” (NUTTALL, 1996, p. 4)<sup>12</sup>. Ela acrescenta, porém, que nem sempre isso acontece, pois raramente um leitor consegue extrair todo o significado de um texto. Fatores como o escritor, o leitor e até mesmo o próprio texto podem interferir de forma positiva ou negativa.

A parte do modelo de comunicação proposto pela autora com o intuito de definir leitura que é mais pertinente para este trabalho é o da decodificação. Acredito, assim como outros autores, que um bom conhecimento do sistema da língua no qual a mensagem foi codificada é de vital importância para que um leitor consiga extrair o máximo possível do significado de um texto, embora nem sempre seja essa a sua intenção.

Vejamos o que Eskey (1986, p. 7) diz sobre o que acontece no nível da decodificação:

No nível de identificação, nós esperamos, por exemplo, que os substantivos venham depois dos artigos, que as orações principais venham depois das orações subordinadas, e que as palavras venham em blocos, os quais chamamos de *colocações*.<sup>13</sup>

A esse respeito, o autor oportunamente aponta que, a menos que um leitor conheça bem o sistema da língua a ponto de poder identificá-la nos moldes anteriormente descritos, ele terá dificuldades para ler um texto fluentemente, pois boas habilidades para decodificação são cruciais para uma boa leitura. Para ilustrar esse ponto, Eskey (1986, p. 7) lança mão de uma analogia com a vida rotineira:

Confrontados com pessoas e objetos que nós conhecemos, nós os reconhecemos instantaneamente, mas quando confrontados com rostos e

<sup>12</sup> [...] reading means getting out of the text as nearly as possible the message the writer put into it.

<sup>13</sup> At the level of identification, we expect, for example, nouns to follow articles, main clauses to follow subordinate clauses, and words to come in clusters that we call collocations.



coisas menos familiares (embora igualmente visíveis), somos mais lentos e menos precisos ao decidir para quem ou para o que estamos olhando.<sup>14</sup>

É claro, como aponta o autor, que para fazermos sentido do que lemos precisamos ir além do processo de decodificação. Lembram do ponto de interrogação na mente do leitor do modelo de Nutall? Pois é, ele representa as relações que precisamos fazer entre o que estamos lendo com aquilo que já sabemos sobre o assunto para que, dessa forma, novas estruturas de significado sejam criadas a partir da nossa interpretação do texto.

Outros autores, como Goodman (1967) e mais tarde Smith (1978), no entanto, definem leitura como um processo seletivo ou, em termos mais simples, “um jogo de adivinhação” (SMITH, 1978, p. 108). Nesse jogo, uma leitura eficaz é vista como resultado da habilidade do leitor de selecionar apenas algumas pistas visuais mais produtivas e necessárias do texto que o conduzam para a sua compreensão. Tal definição, discutida de forma mais detalhada logo adiante, não somente influenciou estudiosos da área na época, mas também teve seu efeito sentido nos métodos e materiais produzidos para o ensino de leitura em LE/L2. Não mencioná-la seria uma negligência, apesar de tal visão não ter nenhuma implicação para este estudo.

Não obstante seu impacto e importância, tal definição, como ressaltado por Eskey (1986, p. 13), deve ser vista com certo cuidado, principalmente em relação à leitura em LE/L2, pois, muitas vezes, o que deveria ser um jogo transforma-se em apenas um exercício de pura adivinhação com ambos, professores e alunos, frustrados e desmotivados.

Mais importante, porém, do que fornecer uma boa definição do que é leitura neste momento, fato que, como vimos, tem sido um desafio para os estudiosos, é ressaltar que um bom leitor deve possuir duas habilidades complementares, como apontado por Eskey (1986, p. 9):

- (1) habilidades simples de decodificação, que dependem principalmente do conhecimento da língua, especificamente, a língua na sua forma escrita, e
- (2) de habilidades cognitivas de ordem superior que são necessárias para a interpretação dos textos, que dependem principalmente do conhecimento do

---

<sup>14</sup> *Confronted with people and objects that we know, we do recognize them instantly, but confronted with less familiar (though equally visible) faces and things, we are slower and less accurate in deciding whom or what we are looking at.*

assunto dos textos, e do modo como a informação é organizada no discurso [...].<sup>15</sup>

Para discutirmos a leitura em LE, as palavras de Eskey são de grande relevância. Como ressaltado anteriormente, no contexto histórico no qual nos encontramos, entender uma LE, o inglês mais precisamente, tem sido visto como essencial para nos inserirmos no mundo globalizado. Dentro desse quadro, vê-se acentuada a habilidade da leitura para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal.

Muito frequentemente, no entanto, nas palavras de Alderson (1984, p. 1): “[...] alunos lendo numa língua estrangeira parecem ler com menos entendimento do que se espera, e parecem ler consideravelmente mais devagar do que, segundo eles, leem nas suas línguas maternas.”<sup>16</sup>

Vários estudos, discutidos nas seções 2.9.1, 2.9.2 e 2.10, tiveram e tem como foco tentar pontuar as variáveis que podem estar envolvidas para explicar a natureza das dificuldades encontradas com a leitura e é, então, que deparamo-nos com a célebre pergunta feita por Alderson (1984) que, aparentemente despretensiosa e simples, consegue penetrar no âmago da questão (KODA, 2004, p. 21): **“Leitura em língua estrangeira: um problema de leitura ou de língua?”**. A propósito, essa pergunta é o título de um capítulo do livro *Reading in a Foreign Language*, de Alderson e Urquhart (1984).

Em função do assunto ser de grande relevância para esta revisão, uma vez que os posicionamentos com relação à natureza da leitura em LE são também posicionamentos a respeito do conhecimento linguístico, dedico uma seção especial para esse assunto.

---

<sup>15</sup> (1) simple identification skills, which mainly depend on knowledge of the language, specifically, the language in its written form, and (2) the higher-level cognitive skills required for the interpretation of texts, which mainly depend on knowledge of the subject matter of the texts, and of the way that information is organized in discourse [...].

<sup>16</sup> [...] students reading in a foreign language seem to read with less understanding than one might expect them to have, and to read considerably slower than they reportedly read in their first language.

## 2.4 TESTANDO LEITURA PARA OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: OS RESULTADOS DAS PROVAS DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA NA UTFPR

Com o progresso dos saberes e a crescente necessidade de adquiri-los para impulsionar suas carreiras científicas ou profissionais, estudantes de diferentes ramos da ciência têm recorrido aos cursos de pós-graduação para expandir os conhecimentos adquiridos na graduação e, assim, alcançar superior competência.

Diante da importância do papel das línguas estrangeiras para a disseminação do conhecimento adquirido no mundo acadêmico-científico, o Conselho de Ensino Superior, no parecer 977/65, determinou que a capacidade de leitura em línguas estrangeiras nos cursos de pós-graduação fosse aferida. Embora o termo proficiência em língua estrangeira esteja associado, no contexto acadêmico brasileiro, tanto às habilidades receptivas (leitura e compreensão oral) quanto às produtivas (fala e escrita) em qualquer língua que não o português, nota-se que é a habilidade de ler e interpretar textos acadêmicos em língua inglesa a mais utilizada.

Dessa forma, a maioria das universidades brasileiras passou a exigir que os alunos candidatos que desejem ingressar em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, submetam-se a exames de proficiência em língua estrangeira. Munidos dessa competência, os alunos candidatos serão capazes de acessar e utilizar informações nas mais diversas áreas do mundo científico-tecnológico, que são, via de regra, produzidas e disponibilizadas em artigos de divulgação científica em língua inglesa.

Cientistas brasileiros recorrem à língua inglesa para divulgarem seus trabalhos, motivados, de acordo com Paiva e Pagano (2001), pelas seguintes razões: (a) alcançar uma audiência especializada, a qual existe somente no estrangeiro, enquanto comunidade ou grupo de acadêmicos; (b) para alcançar a maior gama possível de leitores; e (c) para ganhar “prestígio”.

Eco (1977) enfatiza a necessidade de uma proficiência mínima na leitura em uma ou duas línguas estrangeiras, o que possibilita a compreensão de textos científicos em diferentes ramos da ciência e de disciplinas. Sago (1998, p. vi) diz que “no ensino de terceiro grau, por exemplo, a leitura de textos em inglês tem recebido uma atenção crescente, uma vez que esse idioma tem sido visto como *língua franca* da comunidade acadêmica, na qual se veicula uma considerável parcela das

publicações científicas da atualidade”. Por sua vez, Rajagopalan (2005, p. 135), diz que “a língua inglesa se encontra profundamente estabelecida como língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações”. Segundo Biplan (2005, p. 133), “o inglês transformou-se no esperanto dos negócios e se supõe que toda pessoa o fale ou, ao menos, se vire numa situação de emergência”.

Com um olhar crítico, percebemos que há sólidas razões para a dominação da língua inglesa como a língua mais amplamente falada em todos os países não-anglófonos (BIPLAN, 2005, p. 134). Não cabe aqui elencar todas e discuti-las detalhadamente<sup>17</sup>. Lembremos, apenas, que os motivos podem ir desde sua suposta e relativa facilidade, do ponto de vista estrutural, até a hegemonia econômica e cultural dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha no concerto internacional (BIPLAN, 2005, p. 134).

Já que os futuros candidatos às vagas ofertadas nos cursos de pós-graduação sairão das instituições de ensino superior brasileiras e que as habilidades de leitura em LM podem ser transferidas para a LE, como mostram algumas pesquisas, vejamos o que Oliveira et al. (2003, p. 2) diz a respeito da habilidade de leitura em LM entre os estudantes universitários brasileiros, quando eles chegam ao final de seus cursos:

[...] com sérias deficiências no conhecimento, resultado de uma baixa habilidade em leitura e, em especial, a incapacidade de abstrair as ideias mais importantes de um texto, necessárias para seu conhecimento e qualificação no mercado profissional.

Vale lembrar, também, que muitos deles já tiveram seus conhecimentos de leitura em LM aferidos nos diversos graus de ensino, por meio de testes de rendimento escolar adotados no Brasil para medir a qualidade do ensino público: o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), popularmente conhecido como “Provão”. O vestibular<sup>18</sup>, outro exame utilizado no

<sup>17</sup> Para uma visão mais abrangente das razões e do impacto da hegemonia da ideologia americana na sociedade brasileira, sugerimos a leitura de “Vulnerabilidade ideológica e hegemonia cultural – Parte I”, autoria do secretário-geral do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, publicado pela Agência Latinoamericana de Informação e reproduzido no Jornal *Hora do Povo*, ano XVIII, n. 2.666, de 14 e 15 de maio de 2008.

<sup>18</sup> Para uma visão crítica das provas de inglês do vestibular preparadas pela UNICAMP, ver Tumolo (2006). De acordo com o autor, elas apresentam atividades que subjazem uma concepção de leitura que requer um leitor capaz de usar conhecimento prévio para interagir com o texto. Na sua

Brasil, além de avaliar a capacidade de leitura em língua portuguesa, também o faz em língua inglesa. Para que o aluno tenha um bom desempenho nesse idioma, mesmo que a prova, na maior parte das vezes, privilegie o conhecimento discursivo, é necessário, como pesquisas apontam (ALDERSON, 1984), um mínimo de competência linguística na LA para que tal conhecimento seja deflagrado.

Levando em consideração o que até então foi dito a respeito: (a) da formação do leitor brasileiro em LM e a sua implicação desta em sua formação como leitor em LE; (b) da sua participação em testes nos diferentes níveis de educação que testam, dentre outras habilidades, sua capacidade de leitura; (c) da necessidade de se avaliar o desempenho de leitura em língua inglesa dos alunos ao ingressar em cursos de pós-graduação; e, finalmente, (d) do fato de os alunos universitários apresentarem uma baixa habilidade de leitura em língua materna, analisemos agora os resultados das provas de proficiência de língua inglesa, as quais utilizam questões abertas, aplicadas nos últimos anos aos alunos de pós-graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa, Paraná:

Tabela 1 – Aprovações nas provas de proficiência em LE

DATA	TOTAL DE ALUNOS	APROVADOS
04/08/2006	09	01
02/03/2007	40	20
03/08/2007	32	12
29/11/2007	24	16
29/02/2008	59	37

Dentre os possíveis fatores de influência sobre o índice de aprovação dos examinandos, destacamos três: o fato de as questões tomarem por base as habilidades de leitura, visto que, pelas razões anteriormente comentas, há boas chances de que os alunos não sejam leitores proficientes nem na sua língua materna; o conhecimento prévio sobre o assunto dos textos; e a dificuldade de se corrigir provas com questões subjetivas quando, na maior parte das vezes e por razões das mais diversas, elas são corrigidas por um único corretor. Além do mais, como muito bem lembra Tumolo (2006, p. 2), questões abertas e interpretativas “implicam necessariamente assumir que os elaboradores e corretores têm a compreensão correta, o que pode ser um equívoco”. O autor ainda acrescenta: “Quanto mais aberto um texto, maior a contribuição do conhecimento de mundo e do

---

visão, exames que privilegiam esse conhecimento, bem como características culturais e sociais, estão contribuindo para uma exclusão social.

assunto para sua interpretação. Assim, candidatos com diferentes conhecimentos de mundo poderão ter diferentes interpretações, mais associadas às suas culturas e classes sociais (TUMOLO, 2006, p. 2). Na sua tese de doutorado, Tumolo (2005, p. 7) menciona que os testes de proficiência da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) não mais contemplam questões baseadas na compreensão de textos, pois debates entre pessoas tentando defender suas próprias interpretações começaram a ser muito frequentes. Diante disso, optou-se pelo uso da tradução.

Muitas vezes, alheios a todos os aspectos que devem ser considerados quando da elaboração de um exame, os professores de língua inglesa concordam com a solicitação dos departamentos das universidades para elaborar testes de proficiência para alunos que estão ingressando em programas de pós-graduação. Diante do desafio, restam-lhes três possibilidades: (1) contar com a intuição, baseada, na maior parte das vezes, em testes preexistentes, formulados sem nenhum rigor científico; (2) decidir adotar/transplantar/importar um instrumento de avaliação que, pelo simples fato de ter sido elaborado por uma instituição internacional e anglófona, já ganha legitimidade entre aqueles que ainda não se libertaram da consciência colonizada; (3) enfrentar o desafio e se lançar de corpo e alma para aprender o que for necessário para elaborar testes que não somente obedeçam a rigores científicos, mas também levem em conta as características e necessidades específicas da sociedade na qual nossos alunos vivem.

Algumas universidades brasileiras, como a Universidade Federal de Pernambuco, utilizam exames internacionais, como o TOEFL e o IELTS, para avaliar a competência em língua inglesa. Ambos os exames apresentam uma concepção de leitura, de construto e de um método de pontuação seguros e, sobretudo, são válidos e confiáveis. Contudo, não devemos esquecer que eles foram desenvolvidos sem levar em consideração as necessidades reais e o contexto no qual os alunos de pós-graduação estão inseridos. A educação brasileira, é verdade, vem melhorando. Mas ainda está, como bem sabemos, distante dos padrões americanos e europeus.

O embaixador brasileiro Samuel Pinheiro Guimarães discorre, de forma muito interessante, sobre esse assunto:

[...] A vulnerabilidade ideológica faz com que as elites intelectuais e dirigentes procurem ver sempre em modelos estrangeiros as soluções para seus problemas. Vão elas buscar modelos institucionais no exterior, estratégias econômicas [...], modelos educacionais. Esquecem que esses modelos e teorias foram desenvolvidos com base na experiência histórica

de sociedades que tiveram evolução e características distintas da brasileira [...] Assim, esses modelos e teorias transplantados para o Brasil definham e degeneram [...] (GUIMARÃES, 2008).

Diante dessa afirmação, parece-me que não há outra escolha senão abraçarmos a difícil e complexa tarefa de desenvolver instrumentos de avaliação que sejam ao mesmo tempo justos, confiáveis, mais coerentes com a realidade na qual eles se inserem e reflitam as mais recentes e atuais pesquisas sobre leitura em LE.

## 2.5 O PROCESSO E O PRODUTO DA LEITURA

Alderson (2000) salienta que existe uma diferença entre o processo da leitura e o resultado do processo, o produto. Para ele, o processo é o ato da leitura propriamente dito: a interação entre o leitor e o texto. É durante o processo que várias coisas parecem estar acontecendo e que, infelizmente, não temos muito acesso: o leitor olha para as palavras, decifrando-as ao mesmo tempo em que decide o que elas significam e como se relacionam umas com as outras. Ele, possivelmente, também pensa sobre o que está lendo, o que isso significa para ele e como essa informação se relaciona com as outras coisas que ele já leu ou sabe, ao mesmo tempo em que começa a fazer hipóteses sobre o que está por vir no texto. Pensamentos sobre o quão útil, interessante, chato ou sem nexos o texto é provavelmente também ocorrem. O leitor também pode refletir sobre as dificuldades e facilidades da sua experiência de leitura de forma consciente e nos modos de superar as dificuldades ou de continuar a diversão. Ou ele pode estar completamente alheio quanto ao modo que está lendo, pois está absorto na leitura. O processo é dinâmico, varia e é diferente para o mesmo leitor num mesmo texto num momento diferente ou com um propósito diferente de leitura. É até mais provável que o processo seja diferente para diferentes leitores em diferentes textos em diferentes momentos e com diferentes propósitos (ALDERSON, 2000, p. 3).

O produto da leitura, por outro lado, nos possibilita descrever e avaliar os diferentes níveis de compreensão no que diz respeito ao entendimento de um texto pelo leitor. Dentre eles, de acordo com Alderson (2000), estão: a compreensão literal, a dos significados que não estão explicitamente colocados no texto e a compreensão das principais implicações do texto. Ele também cita a diferença entre

a compreensão dos detalhes, da ideia principal bem como a leitura das linhas, das entre linhas e da além das linhas. O autor argumenta que tal situação se explica pelo fato de se acreditar que, de alguma forma, os significados inferidos são mais profundos que os literais; que é mais difícil entender um texto criticamente do que inferir significados e que ambos são ainda mais difíceis do que simplesmente entender o significado literal. Essa hierarquia de dificuldade leva-nos a acreditar que essa mesma hierarquia se aplica ao processo de aquisição. Essas suposições, entretanto, são empiricamente exíguas e a questão é bem mais complexa (ALDERSON, 2000, p. 9).

Em resumo, é possível ver a leitura como um processo ou examinar o produto desse processo. O estabelecimento dessa diferença é de extrema importância para meu trabalho, pois é o processo da leitura e não o produto o que pretendo avaliar.

## 2.6 A RELAÇÃO ENTRE LEITURA EM L1, LEITURA EM L2 E CONHECIMENTO DE L2

Nota-se certa discordância sobre as possíveis razões da aparente dificuldade para atingir um nível aceitável de compreensão em leitura em LE/L2.

De acordo com Bossers (1992, p. 45), a ideia central da divergência tem sido expressada com o uso de diferentes termos: “ler numa língua estrangeira: um problema de leitura ou problema da língua?” (ALDERSON, 1984), “competência linguística ou estratégias de leitura?” (CZIKO, 1980), “habilidade de leitura ou proficiência linguística?”, “psicológica ou linguística?” (CLARKE, 1979). Mas, de acordo com autor, apesar da aparente divergência terminológica, tudo que foi dito se resume ao seguinte: a leitura em LE é mais relacionada ao nível de proficiência em L2, ou, por outro lado, ao nível de habilidade em L1?

Para tal, vejamos o que Alderson (1984) falou a respeito dessa questão no seu artigo seminal intitulado “Leitura em língua estrangeira: proficiência em leitura ou proficiência linguística?” (*Reading in foreign language: a reading problem or a language problem?*). O autor foi o primeiro a incluir, numa mesma discussão, questões consideradas separadamente (SCARAMUCCI, 1995, p. 34). Com o intuito de apresentar as várias suposições existentes na área em relação à natureza da



leitura em LE/L2, Alderson (1984) retoma as primeiras hipóteses apresentadas, isto é, a existência de um teto de conhecimento linguístico (*linguistic ceiling*), proposta por Clarke (1980) para leitura em LE/L2, e de um limiar linguístico (*linguistic threshold*), supostamente apresentado por Cummins (1979), em relação à aquisição de segunda língua. São elas:

1. O mau desempenho na leitura numa língua estrangeira é consequência de uma habilidade precária de leitura na primeira língua. Maus leitores em primeira língua serão maus leitores em língua estrangeira e bons leitores em primeira língua lerão bem em língua estrangeira.
2. O mau desempenho na leitura em língua estrangeira é consequência de um conhecimento inadequado da língua alvo.

Com a finalidade de coletar evidências para corroborar uma das hipóteses, Alderson (1984) começou a revisar estudos de natureza empírica. O problema é que, até 1984, a grande maioria deles somente tinha levado em conta duas das três variáveis necessárias. Os demais estudos, por sua vez, apresentavam um desses dois problemas: uso de grupos diferentes de indivíduos para medir as variáveis ou número insuficiente de informantes que incluíssem tanto bons e maus leitores em L1 e L2 como leitores em L2 de níveis diferentes, ou seja, iniciante e avançado.

Embora os resultados das pesquisas apontassem a favor ou da hipótese 1 ou da 2, as limitações comentadas anteriormente não deixavam que as conclusões ultrapassassem o patamar das especulações.

Diante dessa situação, Alderson (1984) prossegue apresentando duas modificações que seriam possíveis a partir da hipótese de um teto de conhecimento linguístico de Clarke (1980) e da hipótese de um limiar linguístico de Cummins (1979). As duas modificações são:

- 1 a. O mau desempenho na leitura numa língua estrangeira deve-se ao uso incorreto das estratégias para ler nessa língua estrangeira, estratégias essas que podem diferir daquelas usadas para ler na língua materna.
- 2 a. O mau desempenho na leitura numa língua estrangeira explica-se pelo não emprego das estratégias de leitura da primeira língua na língua estrangeira, devido ao conhecimento insuficiente da língua estrangeira. Bons leitores em primeira língua lerão bem em língua estrangeira uma vez que eles consigam ultrapassar um limiar mínimo de habilidade na língua estrangeira.

Como as proposições de Alderson (1984) evoluíram a partir das noções de *teto de conhecimento linguístico* (CLARKE, 1980) e *limiar linguístico* (CUMMINS, 1979), vejamos a seguir mais detalhes sobre cada uma dessas hipóteses.

### 2.6.1 Hipótese do Teto/Limiar de Conhecimento Linguístico (*Linguistic Threshold Hypothesis*)

A primeira hipótese, conhecida como hipótese do curto-circuito (*short-circuit hypothesis*) nas suas versões iniciais, é mais conhecida atualmente como LTH (sigla em inglês para *Linguistic Threshold Hypothesis*).

A hipótese, em linhas bem gerais, afirma que para ler em L2, precisa-se, primeiramente, atingir um nível de habilidade linguística em L2.

As pesquisas conduzidas por Clarke (1980) e Cziko (1980), comparando bons e maus leitores na L1 e examinando seus desempenhos em L2, foram as primeiras que apresentaram indícios da existência de um *teto/limiar de conhecimento linguístico*.

Eles argumentaram que mesmo habilidades bem solidificadas de leitura em L1 não são suficientes para auxiliar os leitores na utilização de estratégias compensatórias na leitura em L2. Falta de conhecimento linguístico em L2 causa um curto-circuito no conhecimento de leitura em L1. Isso equivale a dizer que há necessidade de uma quantidade de conhecimento linguístico/gramatical em L2 para que o conhecimento de leitura em L1 seja acionado.

Evidências que sustentam essa hipótese são encontradas em diversos estudos (BERNHARDT, 1986; BROWN; HAYNES, 1985; KODA, 1987).

A língua é o fator determinante em atividades de leitura/letramento de acordo com essa hipótese. Para ler uma língua, é preciso conhecê-la.

### 2.6.2 Hipótese da Interdependência Linguística

A segunda hipótese, também conhecida como CUP (sigla em inglês para *Common Underlying Proficiency*) e como LIH (*Linguistic Interdependence Hypothesis*).

De acordo com essa hipótese, existe uma grande sobreposição entre o desempenho de leitura em L2 e a habilidade de leitura em L1, e as operações

linguísticas, como a leitura e a escrita em L1, são transferíveis e interligadas. Nessa visão, essas operações em L2 são distintas apenas superficialmente, já que, na essência, elas são praticamente a mesma coisa, pois uma vez aprendidas, elas não são reaprendidas.

As análises de Cummins (1979, 1991) com crianças em programas bilíngues, cuja instrução era em LM, fornecem evidências a favor dessa hipótese, tendo em vista que, quando solicitadas para desempenhar tarefas escolares de leitura nas duas línguas, os aprendizes bilíngues, aparentemente, fizeram uso do mesmo conhecimento.

Tendo apresentado as duas teorias, retorno para uma breve revisão das evidências em favor das duas hipóteses apresentadas por Alderson (1984).

**Hipótese 1a** - por serem provenientes de estudos que envolvem bilíngues e não leitores em LE/L2, essa hipótese mostra limitações (CUMMINS, 1979; COWAN; SARMAD, 1976; BARIK; SWAIN, 1975).

**Hipótese 2a** - as evidências mais fortes são para a hipótese 2a, apresentadas por Clarke (1980); Cziko (1980); Cooper (1984) e Hock (1987).

No estudo conduzido por Clarke (1979), participaram informantes que tinham o espanhol como LM e o inglês como LE. Pelo fato de todos os participantes terem o mesmo nível de proficiência em LE – baixo nível –, não foi possível examinar, diretamente, a relação entre a habilidade de leitura em L1 e LE e níveis de proficiência em LE. Para medir a proficiência dos 21 informantes na habilidade de leitura nas duas línguas, usou-se o procedimento do *cloze* modificado<sup>19</sup>, e para verificar as diferenças no uso de estratégias, nas duas línguas, entre os leitores a *miscue analysis*<sup>20</sup>. Por causa do alto nível de detalhamento no uso da *miscue analysis*, somente 2 informantes participaram dessa fase. É interessante notar que o objetivo inicial do estudo não era coletar evidências a favor da existência de um limiar de conhecimento linguístico, mas sim a favor da hipótese universal da leitura que se baseava no pressuposto de que essa habilidade é a mesma em todas as

<sup>19</sup> Diferentemente do método *cloze* no qual as palavras suprimidas do texto são escolhidas aleatoriamente, no *cloze* modificado a escolha é baseada em um princípio determinado pelo avaliador. Por ser o método escolhido para os propósitos desta pesquisa, esse procedimento é discutido em maiores detalhes na seção 4.3.

<sup>20</sup> *Miscue analysis* é um procedimento no qual os participantes leem um trecho na sua íntegra em voz alta para relatá-lo depois.

línguas. Em outras palavras, se um leitor é bom em L1, ele será um bom leitor em LE.

Para uma revisão das evidências da hipótese 2a especificamente, concentrando-me na pesquisa de Clarke (1980), por ter sido a precursora na questão do limiar do conhecimento linguístico, o qual é de extrema relevância para meu trabalho, e em posteriores, como Hacquebord (1989) e Carrell (1991).

Clarke (1980) descobriu que os bons leitores em L1 tiveram uma nota média significativamente mais alta no teste *cloze* que os maus leitores em L1, confirmando, dessa forma, a hipótese de que bons leitores em L1 são bons leitores em LE. Quando as respostas inaceitáveis do teste *cloze* em LE foram analisadas, percebeu-se que as respostas dos bons leitores eram mais aceitáveis do que aquelas dos maus leitores. No entanto, quando confrontados com lacunas mais difíceis, os bons leitores, contrariando as expectativas, produziram respostas somente um pouco melhores do que aquelas dos maus leitores. As dificuldades de leitura em LE parecem ter sido responsáveis pela redução na diferença entre os bons e os maus leitores.

Na segunda fase, os resultados foram similares. O bom leitor produziu menos erros do que o mau leitor, em ambas as línguas. Além disso, seus erros foram mais aceitáveis, do ponto de vista sintático e semântico. A diferença entre eles, no entanto, foi reduzida grandemente na LE. Com base nos dois procedimentos, Clarke (1980) sugere a existência de “um teto de conhecimento linguístico”, o qual impede o bom leitor em L1 de usar, de maneira eficaz, suas habilidades de bom leitor em LE. Em relação ao resultado desses estudos, Clarke (1980, p. 206) afirma:

[...] embora algumas formas da “hipótese dos universais” possam ser justificadas, o papel da proficiência linguística parece ser maior do que previamente se pensou; aparentemente, um controle limitado da língua causa um “curto-circuito” no sistema do bom leitor, fazendo com que ele retome as estratégias de mau leitor quando confrontado com uma dificuldade ou com uma tarefa confusa na segunda língua.<sup>21</sup>

O estudo de Clarke (1980), contudo, teve limitações, sendo a principal o fato de não produzir evidência sobre a relação entre leitura em L1, L2 e competência em

<sup>21</sup> [...] while some form of the universals hypothesis may be justified, the role of language proficiency may be greater than has previously been assumed; apparently, limited control over the language short circuits the good reader's system, causing him/her to revert to poor reader strategies when confronted with a difficult or confusing task in the second language.

L2, pois os informantes tinham o mesmo nível de proficiência. No entanto, apontou para questões importantes que começaram a ser objetos de intensos estudos.

As hipóteses do curto-circuito e do limiar de conhecimento linguístico, sem sombra de dúvida, abriram novas portas, e suas contribuições continuam a ter implicação direta no diagnóstico de problemas de leitores em ESL. Por exemplo, como esclarece Clarke (1980, p. 207): é possível que dois alunos com níveis de proficiência comparáveis em L2 apresentem resultados similares por motivos diferentes: o primeiro, porque ele é um mau leitor e o segundo, porque ele não foi capaz de transferir sua habilidade de leitura para a língua alvo.

Apesar de reconhecer a necessidade de mais estudos que possam iluminar a natureza desse limiar, Alderson (1984) sustenta que é a segunda hipótese a que mais apresenta evidências a seu favor. Dessa forma, a resposta para a pergunta apresentada inicialmente pode ser assim colocada: é um problema tanto de língua, quanto de leitura; contudo, há mais evidências de que seja um problema de língua e não de leitura quando os níveis de conhecimento linguístico, na língua estrangeira, são baixos.

Desde 1984, outros experimentos foram feitos: Hacquebord (1989) e Carrell (1991), por exemplo. Eles, indiferentemente dos anteriores, satisfazem o critério estabelecido por Alderson no sentido de que todas as variáveis devem ser avaliadas com os mesmos informantes.

Os resultados desses estudos, como comentado por Bossers (1992, p. 49) “permite-nos testar as hipóteses de Alderson empiricamente ao invés de abordá-las simplesmente com base em convicções teóricas”.<sup>22</sup>

Hacquebord (1989) investigou, num estudo de natureza longitudinal, a relação entre leitura em L1 e L2, de um lado, e entre conhecimento de L2 e de leitura em L2, de outro. Os informantes, em número de 50 inicialmente, eram estudantes turcos matriculados em dois tipos diferentes de escolas nos Países Baixos: escola de treinamento vocacional básico e de nível mais baixo de educação secundária geral. A média de idade era 13,9 anos no começo do experimento. A maior parte dos alunos imigrou para os Países Baixos antes da idade de 4 anos e 57% tiveram 6 anos de educação primária no país. Os participantes foram submetidos a um teste de leitura em L1, um teste de leitura em L2 e um teste de

---

<sup>22</sup> [...] enable us to put Alderson's hypotheses to an empirical test, rather than approaching them solely on the basis of theoretical convictions.

conhecimento linguístico em L2 duas vezes num período de 2 anos. O teste de leitura foi um texto seguido de 12 afirmações que deveriam ser reconhecidas como “verdadeiras” ou “falsas”. O teste de proficiência foi elaborado com 50 itens de múltipla escolha com 4 distratores. Os testes foram repetidos dois anos mais tarde.

Através de correlações entre os testes (teste de leitura em L2 X teste de vocabulário e teste de leitura em L1 X teste de leitura em L2), usando a fórmula do Coeficiente de Correlação de Pearson, pode-se concluir que:

1. inicialmente, ambas as variáveis independentes (leitura em L1 e vocabulário em L2) parecem contribuir substancialmente para o desempenho de leitura em L2 com indícios de que o conhecimento de vocabulário em L2 é um preditor mais forte que a leitura em L1;
2. com o passar dos anos, as características típicas de leitura em L2 mudam para características típicas de leitura em L1, apresentando problemas que parecem ter as mesmas origens que os problemas dos maus leitores em L1;
3. a influência da habilidade de leitura em L1 desaparece concomitantemente com um decréscimo significativo da influência do conhecimento de vocabulário até atingir um nível de estabilidade parecido com aquele dos leitores nativos.

Em relação ao apresentado, Hacquebord (1989) conclui que o resultado 1 confirma a posição de Alderson: o conhecimento de L2 tem um papel crucial para a leitura em L2. Os demais resultados, no entanto, acrescentam uma nova dimensão à discussão sobre a existência de um limiar linguístico, pois o que se observa é o reverso. Em outras palavras, ou nas palavras do autor:

[...] se o uso da língua nativa cessa, as habilidades que foram inicialmente adquiridas naquela língua nativa parecem parar de atuar quando habilidades similares têm que ser adquiridas na segunda língua: transferência parece depender do uso ativo da língua na qual as habilidades que precisam ser transferidas foram inicialmente desenvolvidas. (ALDERSON apud BOSSERS, 1992, p. 51)<sup>23</sup>

O estudo de Carrell (1991) tem como objetivo investigar a contribuição da habilidade de leitura em L1 e do conhecimento da proficiência linguística para a

<sup>23</sup> [...] if the native language is no longer in active use, abilities that were initially acquired in that native language may no longer play a part when similar abilities are to be acquired in the second language: transfer may require active use of the language in which the abilities that are to be transferred initially were developed in.

leitura em L2. A segunda questão investigada pela pesquisadora é o nível de envolvimento de cada uma das variáveis. Carrell apresenta a seguinte fórmula de regressão para sua primeira questão que foi testada com dois grupos de informantes:

$$\text{Leitura em L2} = \text{Leitura em L1} + \text{Proficiência Línguística em L2}$$

O primeiro grupo foi constituído por 45 alunos universitários nos Estados Unidos que eram falantes nativos de espanhol. O nível de inglês deles variava entre intermediário e avançado. O segundo grupo, por sua vez, consistia de 75 falantes nativos de inglês que estavam estudando espanhol nos Estados Unidos. Eles apresentavam três níveis diferentes de proficiência em L2, pois foram selecionados do primeiro ano, segundo e terceiro ano de aulas de espanhol. Das três variáveis envolvidas, 2 foram experimentalmente medidas, isto é, habilidade de leitura em L1 e L2. Para avaliá-las foram usados dois textos em inglês e dois em espanhol, um relativamente fácil e o outro relativamente difícil. Os textos tratavam do mesmo assunto, “Língua”, continham 325 palavras e foram editados com o objetivo de controlar os efeitos da organização retórica, comprimento, e complexidade sintática. O teste de leitura foi realizado em duas sessões. Na primeira, os participantes liam um texto em L2 e respondiam 10 perguntas de múltipla escolha e podiam se referir ao texto enquanto trabalhavam. O mesmo procedimento foi usado para o 2º texto de L2 e para ambos os testes de L1. O conhecimento de L2 foi estimado levando-se em conta os níveis de instrução.

Através da análise de regressão, a autora conclui: tanto a leitura em L1 quanto o conhecimento em L2 contribuem significativamente para a leitura em L2. Para um grupo de informantes, o conhecimento em L2 foi um melhor preditor do desempenho em leitura em L2, enquanto que para o outro a leitura em L1 foi o fator mais importante. Essas diferenças podem ser explicadas pelas diferenças em leitura em L2 versus aquisição de língua estrangeira, ou pelas diferenças entre os grupos em termos de níveis absolutos de proficiência em L2.

Scaramucci (1995) também traz evidências que apontam para um nível limiar de conhecimento linguístico. Por ter como foco principal o conhecimento lexical, ele é discutido na seção seguinte, indiferentemente do estudo de Hacquebord (1989), que foi discutido nesta seção.

Enquanto esses estudos têm como objetivo comprovar empiricamente a existência de um limiar linguístico, a pesquisa de Laufer e Sim (1985) representa um grande passo a frente. O foco da investigação não consiste somente em revelar a existência ou não de um limiar. Os pesquisadores declararam que a sua experiência com o ensino de leitura em EFL com estudantes universitários de diferentes níveis de proficiência fazem-nos acreditar que realmente existe um teto, um limiar de competência, sem o qual os leitores estrangeiros não conseguem fazer uso das suas estratégias de leitura, tenham sido elas adquiridas em situações de instrução em L2 ou em L1. Essa intuição, de acordo com os autores, surgiu de um estudo anterior por eles realizado, no qual compararam a habilidade de dois grupos pequenos para colocar em uso algumas estratégias de leitura.

Por meio de entrevistas detalhadas com os participantes, foi revelado que: 1) bons leitores em L1 não eram necessariamente bons leitores em L2, porque eles podiam realizar certas tarefas de leitura em L1, mas não conseguiam fazer o mesmo em L2, quando tinham dificuldades linguísticas; 2) leitores com maior competência em L2 e nenhum treinamento em estratégias de leitura pareceram mostrar melhor desempenho em leitura em L2 do que leitores com competência mais baixa, mas com treinamento formal em estratégias de leitura. Assim, imbuídos desse conhecimento e de experiência profissional, os estudiosos se propõem a medir um limiar mínimo da habilidade de leitura para propósitos acadêmicos.

O estudo, dividido em três fases, foi conduzido com estudantes cuja língua materna é o hebreu. Primeiramente, por meio do uso de entrevistas, procedeu-se a localização de um pequeno grupo de sete alunos com um mínimo de habilidade de leitura de textos acadêmicos. Depois, foi realizada a medição do nível de compreensão de leitura desses informantes, com o exame de proficiência *First Certificate of English* (os autores se corresponderam com a Universidade de Cambridge para descobrir se a seção de leitura tinha como objetivo testar habilidade de leitura ou conhecimento linguístico. A resposta foi conhecimento linguístico). A seguir, para validar a hipótese de que o nível dos alunos era realmente o nível mínimo de compreensão de leitura em L2, testou-se um grupo maior de alunos – 84 alunos – com o exame FCE e um exame elaborado pelos autores, que media estratégias de leitura. Como se pode ver na Tabela 2, os resultados indicaram que o limiar mínimo de competência na habilidade de leitura para leitura de textos



acadêmicos parece estar refletida entre 65-70% do escore obtido na seção de leitura do exame FCE quando o escore dos alunos foi transformado em percentiles.

Tabela 2 – Limiar mínimo de competência na habilidade de leitura para leitura de textos acadêmicos

Divisão baseada no FCE	Média dos Escores do Grupo FCE (Conhecimento L2)	Média dos Escores do Grupo Exame de Estratégias
Menos de 65% – abaixo do “limiar”	40	43
65-70% – “nível limiar”	66	71
Acima de 70% – acima do “limiar”	78	80

Como dito anteriormente, essa pesquisa procurou não apenas demonstrar a existência de um limiar linguístico, mas procurou também estabelecer um limiar em termos numéricos. Apesar de ter sido conduzida apenas com falantes da língua hebraica, suas revelações podem ser de grande utilidade para professores de língua inglesa como LE/L2 envolvidos com o ensino da habilidade de leitura para fins acadêmicos. Esses escores podem ser utilizados como um ponto de partida no estabelecimento de uma linha de corte acima da qual o ensino de estratégias de leitura tornar-se-ia mais produtivo e eficaz.

## 2.7 MODELOS DE PROCESSAMENTO DE LEITURA

Somente na década de 70 a leitura passou a ser vista como um objeto independente para estudos científicos, e os últimos 25 anos assistiu a um grande e significativo progresso no entendimento do modo como as habilidades se relacionam entre si na construção do entendimento do texto (GRABE, 2009, p. 21). Esses estudos deram origem a três diferentes modelos teóricos que são classificados de acordo com o sentido do fluxo da informação, ou seja, ascendente, descendente e interativo. Dessa forma temos: o modelo de decodificação ou ascendente (*bottom-up* ou *data-driven*), o modelo psicolinguístico ou descendente (*top-down*) e o modelo interativo.

### 2.7.1 Modelo Ascendente

Este modelo tem como foco o texto, e como ressalta Nuttall (1996, p. 17): “Nossa imagem do processo *bottom-up* pode ser a de um cientista com uma lente de

aumento examinando a ecologia de um transecto [...].<sup>24</sup>” Leffa (1996, p. 12-14), por outro lado, compara o leitor a um minerador cujo objetivo é extrair significado do texto que, por extensão, pode ser comparado a uma mina.

Deixando as metáforas de lado, nessa visão de leitura a atenção do leitor parece estar centrada unicamente no texto, o qual é analisado cuidadosamente, com os olhos se movendo da esquerda para a direita na página. Dessa forma, o leitor prossegue, partindo dos dados impressos na página, ou seja, das partes menores – reconhecimento de letras e palavras – para as unidades maiores de significado – frases, orações, parágrafos, até chegar ao significado total do texto. Por essa razão, esse modelo foi caracterizado por Goodman (1967) como “abordagem do senso comum” (português para *common sense approach*).

Tendo como foco o texto, habilidades de ordem inferior (português para *lower-level abilities*) são utilizadas. A esse respeito é importante ter em mente as palavras de Grabe (2009, p. 21), que são compartilhadas por outros influentes pesquisadores da área, tais como Anderson (2000); Hulstijn (2001); Koda (2004); Stanovich (1990, 2000) e que justificam a importância atribuída a elas neste trabalho. Descrever certas habilidades como “de ordem inferior” não significa que elas são simples ou menos difíceis; ao contrário, elas formam um grupo de habilidades que tem o potencial de tornarem-se altamente automatizadas, e essa automatização de habilidades de ordem inferior é um requisito para uma leitura fluente.<sup>25</sup>

## 2.7.2 Modelo Descendente

Este modelo sugere uma visão bem diferente do modelo anterior e foi primeiramente introduzido por Goodman (1967). As versões subsequentes passaram a ser conhecidas como *modelos top-down de processamento de leitura*.

Como já mencionado anteriormente, a leitura, nessa perspectiva, passou a ser vista como um processo seletivo e, por essa razão, como um “jogo de

---

<sup>24</sup> Our image of bottom-up processing might be a scientist with a magnifying glass examining the ecology of a transect [...]

<sup>25</sup> Describing certain skills as “lower-level” does not mean that they are simple or undemanding; rather, they form a group of skills that have the potential to become strongly automatized, and this automatizing of lower-level skills is a requirement for fluent reading.

adivinhações” (palavra em português para *guessing game*) no qual o leitor, e não mais o texto, se constitui no foco da leitura.

Sob essa perspectiva, a leitura é um ato de projeção de hipóteses que podem ser confirmadas ou rejeitadas frente às informações contidas no texto.

Para tal, diferentemente do modelo anterior, espera-se que o leitor traga para o texto habilidades de alto nível como conhecimento prévio, habilidades estratégicas como *skimming*, *scanning*, adivinhação de palavras pelo contexto, predição, inferência e seleção de pistas.

Por essa razão, Eskey (1986) acredita haver uma limitação nesse modelo, pois ele privilegia os leitores fluentes, uma vez que neles a percepção e a decodificação são automáticas. Para os leitores menos proficientes, no entanto, isso não ocorre.

Outra observação importante quanto a esse modelo com grandes implicações para os profissionais envolvidos com educação, apesar de sua grande popularidade entre eles, é o fato de que muitas das suas suposições têm sido consideradas falsas com a apresentação de provas empíricas (GRABE, 2009, p. 102).

### 2.7.3 Modelo Interativo

Inicialmente é importante ressaltar que não existe um único modelo interativo e que qualquer modelo que tente dar conta de mais de um processamento é incluído nesse modelo (GRABE, 1988, p. 60).

O modelo interativo, como observa Hudson (1998, p. 46), ocupa um lugar de proeminência entre os pesquisadores: “a maior parte dos pesquisadores nos dias atuais aderem ao que foi chamado de abordagens interativas”.<sup>26</sup>

Para evitar confusões terminológicas, faz-se necessário ressaltar que o termo abordagem interativa refere-se a duas concepções diferentes (GRABE, 1991). Primeiramente, ele pode referir-se a interação que ocorre entre o leitor e o texto, ou seja, ao *modelo interativo*. Nessa interação, o significado é construído pelo leitor que ora se baseia no conhecimento retirado do texto ora no seu conhecimento prévio. O segundo significado do termo refere-se ao *processo interativo* que ocorre de forma simultânea entre as várias habilidades que resultam na compreensão.

<sup>26</sup> [...] most current researchers adhere to what has been termed as interactive approaches.

As abordagens interativas nas teorias de leitura, que surgiram a partir da década de 80, refletem a visão de que o processo de leitura é um processo interativo entre a mente do leitor e os elementos do texto e que envolve tanto o processamento ascendente como o descendente. Para tal, o leitor precisa ter, além das competências fundamentais tais como conhecimento sintático, semântico e textual “uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto” Leffa (1996, p. 17).

Dentre os modelos interativos existentes podemos citar alguns: *Construction-Integration Model* (Modelo de Construção-Interação), *The Landscape View Reading* (Visão Panorâmica de Leitura), *Interactive Compensatory Model* (Modelo Compensatório Interativo), *Verbal Efficiency Model* (Modelo de Eficiência Verbal), *Simple View of Reading* (Visão Simples de Leitura) , entre outros. Para alguns outros modelos interativos também podemos remontar a alguns pesquisadores brasileiros como Moita Lopes (1996, p. 138-143) e Cavalcanti (1989), que se preocupam com os fatores pragmáticos e interacionais. Uma revisão mais abrangente sobre esses e os outros modelos citados foge do escopo desta seção.

No que diz respeito a um modelo que, além de explicar os processos gerais envolvidos na leitura, também contemple as complexidades desse ato no contexto de L2/FL, somente um modelo foi proposto por Bernhardt (1991, 2000, 2005). Na opinião de Grabe (2009, p. 104), porém, ele é, de certa maneira, vago nas suas especificações e implicações para o desenvolvimento da leitura.

Diante do exposto e de tal cenário em relação a um modelo específico para o contexto de L2/FL, neste trabalho o termo interativo está sendo usado para referir-se tanto à interação entre os vários níveis de conhecimentos do leitor como à interação entre o leitor e autor. Vale ressaltar, porém, que dentre os vários conhecimentos que o leitor traz para o ato da leitura, é o conhecimento linguístico, baseado no texto, que está sendo enfatizado.

Em relação a um modelo para ser o arcabouço teórico desta pesquisa, pode-se dizer que o modelo interativo é o mais adequado para os propósitos desta pesquisa. Esse modelo incorpora a suposição de que há uma interação favorável entre o fluxo descendente e ascendente da informação. Por exemplo, interação entre os processamentos de *ordem inferior* e fatores contextuais, ou seja, pertencentes às habilidades denominadas de *ordem superior*. No que diz respeito a LE, porém, parece importante lembrar que o sistema cognitivo opera sob condições

de capacidade limitada. Nossa memória de trabalho só consegue processar um determinado número de informações simultaneamente. Dessa forma, se um leitor menos habilidoso tiver que concentrar a maioria dos seus esforços cognitivos para decodificar palavras e determinar a ligação entre elas, restará pouco espaço para acessar outros processos envolvidos na atividade de leitura, como ativação do conhecimento prévio para fazer inferências, estratégias de monitoramento de compreensão, habilidade de leitura crítica e outros (PERFETTI, 1985).

Dessa forma, apesar de adotar um modelo interativo de leitura, são os processamentos de *ordem inferior* que os itens desenvolvidos para a avaliação pretendem conduzir a atenção dos leitores, pois, como observado por Koda (1992, p. 502): “Já que a leitura em L2/FL frequentemente envolve o aprendizado de um novo código linguístico, pode-se esperar que as habilidades de nível inferior tenham um papel mais crítico na leitura em L2/FL do que na leitura em L1.”<sup>27</sup>

Grabe (2009, p. 105) corrobora essa visão quando diz que maus leitores não são maus leitores porque não utilizam processamentos de ordem superior, mas sim porque são incapazes de realizar processamentos de ordem inferior de uma forma tranquila e fluente, o que impede que os recursos cognitivos sejam usados para a compreensão.

## 2.8 CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Como discutido na seção anterior, parece existir um limiar de conhecimento linguístico que o leitor em L2 precisa ultrapassar para acessar seu conhecimento de leitor em L1. Dentre eles estão o de vocabulário e o da sintaxe.

### 2.8.1 Conhecimento de Vocabulário

É o propósito da atividade de leitura que vai determinar a relativa importância do uso de um conhecimento em detrimento do outro.

---

<sup>27</sup> Since L2/FL reading often involves learning new linguistic codes, we can expect that lower-level processing skills play an even more critical role in L2/FL reading than in L1 reading.

Urquhart e Weir (1998) fornecem uma visão geral dos propósitos disponíveis para o leitor e caracterizam a leitura como sendo cuidadosa ou rápida e que acontece em nível local ou global.

De acordo com esses autores, a leitura cuidadosa em nível local envolve processamento em nível de decodificação até que o significado básico da proposição seja estabelecido. A cuidadosa global, por sua vez, caracteriza-se pelas tentativas do leitor para lidar com a maioria das informações no texto. O leitor, nesse tipo de leitura, normalmente inicia lendo o texto do começo e continua até o final, integrando novas informações com as já existentes na sua mente para criar uma estrutura do texto, no nível de discurso, que seja apropriada para seu propósito. Para tal, o leitor tem que entender não somente as proposições micro e macro, mas também como elas se interconectam.

Em relação a esses tipos de leitura, ou seja, leitura cuidadosa local e global, Khalifa e Weir (2008) advogam a importância de componentes ditos centrais no modelo de processamento adotado por eles. São eles: reconhecimento de palavras, acesso lexical, segmentação sintática, estabelecimento do significado proposicional (básico, central) no nível de oração ou sentença, inferência, construção de um modelo mental, criação de uma representação em nível de texto e criação de uma representação intertextual.

Como dito anteriormente, meu foco está na compreensão *local*, a qual está intimamente associada com o conhecimento linguístico. No modelo adotado por Khalifa e Weir (2008, p. 60), esse tipo de compreensão está no nível da decodificação e se limita ao reconhecimento de palavras, acesso lexical, segmentação sintática, estabelecimento do significado proposicional (básico, central) no nível de oração ou sentença.

Dito isso, pode-se inferir que tanto conhecimento de vocabulário quanto sintático tem papel importante para a compreensão de leitura.

A literatura sobre leitura em L1 sugere que diferenças individuais na habilidade de leitura podem ser explicadas por muitos fatores, tais como conhecimento de vocabulário, habilidades para reconhecimento de palavras, conhecimento fonológico e memória de trabalho (BADDELEY et al., 1985; CUNNINGHAM et al., 1990; JACKSON; MCCLELLAND, 1979; PALMER et al.; 1985). Seguindo os passos das pesquisas realizadas em L1, as pesquisas em L2 também começaram a explorar, com o uso de análises convencionais de regressão

múltipla, a contribuição desses fatores na habilidade de leitura (KODA, 1998; SCARAMUCCI, 1995; HARRINGTON; SAWYER, 1992; LAUFER, 1992; SEGALOWITZ et al., 1991). Análises componenciais mais sofisticadas que permitem comparações simultâneas entre fatores múltiplos, tais como ANOVA e SEM (sigla para *Structural Equation Modelling*) não são comumente utilizadas no contexto de L2, com exceção de Barnett (1986); Haynes e Carr (1990); Shiotsu (2003); Van Gelderen et al. (2004); Shiotsu e Weir (2007).

Passemos agora para a contribuição do vocabulário para a leitura em L2.

Parece ser senso comum que sem vocabulário adequado não se consegue competência numa língua, e pesquisas em L1 demonstram existir uma forte relação entre vocabulário e leitura (THORNDIKE, 1973; STANOVICH, 1986, 2000; BIEMILLER, 2005; SNOW et al., 2007). Alguns estudos chegam até sustentar que existe uma correlação quase perfeita entre vocabulário e leitura em L1 (CARVER, 2000, 2003).

No contexto de L2, a situação não é diferente e várias pesquisas demonstram essa associação (BOSSERS, 1992; SCARAMUCCI, 1995; LAUFER, 1997; VERHOEVEN, 2000; QIAN, 2002; DROOP; NASSAJI, 2003a; NASSAJI, 2003b). No entanto, quando pensamos em vocabulário para a execução de uma tarefa de leitura em LE/L2, parece natural nos perguntarmos quanto de vocabulário precisaremos para executá-la, pois saber as 113.161 palavras que constituem a língua inglesa, como apresentado por Nation (2001, p. 20), parece ser uma tarefa inatingível.

Laufer (1997) e Schmitt e McCarthy (1997) salientam a importância de um conhecimento lexical básico na leitura para que seja possível uma compensação com o acionamento de outras fontes de conhecimento através de boas estratégias cognitivas em LM. De certa forma, esses estudos, assim como outros, mostram que a base para a compreensão é uma base lexical sólida:

Definitivamente, o maior obstáculo à boa leitura é o número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz. O léxico foi apontado como o melhor preditor de sucesso na leitura, acima da sintaxe ou da leitura global. Seja qual for o efeito das estratégias de leitura, ele é interrompido se o vocabulário estiver abaixo do limite [...] (COADY; HUCKIN, 1997, p. 31).<sup>28</sup>

<sup>28</sup> *By far the greatest obstacle to good reading is insufficient number of words in the learner's lexicon. Lexis was found to be the best predictor of success in reading, better than syntax or general reading. Whatever the effect of reading strategies is, it is short-circuited if the vocabulary is below the threshold [...].*

Em se tratando de determinar um limiar de vocabulário necessário, estudos geralmente apóiam-se em informações sobre frequência e número de palavras em textos. As principais e mais úteis listas de palavras de alta frequência são *General Service List* (WEST, 1953); Kucera e Francis (1967); *The Cambridge English Lexicon*; *The British National Corpus* (BNC); Coxhead (2000) e Nation (2001; 2004).

A seguir, a Tabela 3 resume a abrangência da frequência de palavras de textos acadêmicos:

Tabela 3 – Abrangência da frequência de palavras de textos acadêmicos

<i>the</i>	6-7% do total de cobertura
top 10 palavras	22% de cobertura
top 50 palavras	37% de cobertura
top 100 palavras	44% de cobertura
top 1.000 família de palavras	71% de cobertura
top 2.000 famílias de palavras	76% de cobertura
BNC 3.000 família de palavras	86% de cobertura

Fonte: NATION (2001, 2004); SCHMITT (2000)

À primeira vista, como salientado por Grabe (2009, p. 270), o objetivo seria identificar as famílias das palavras mais frequentes e ensiná-las, seguindo a ordem para cobrir um maior número de palavras presentes em um texto. Embora tenha sido esse o objetivo de várias pesquisas bem como uma sugestão utilizada para os propósitos do ensino de vocabulário, a questão no que diz respeito à compreensão de leitura é um pouco mais complicada, como sugere o autor. O gênero e o conteúdo específico do texto dificultam as generalizações propostas, mas o grande problema parece ser o fato de que o número de palavras necessárias para atingir uma abrangência satisfatória do texto cresce exponencialmente depois que se atinge 89% de cobertura. Isso explica o porquê da necessidade de aproximadamente 40.000 palavras para se atingir 98-99% de cobertura da maioria de textos gerais em inglês.

Nation (2001) argumenta que para uma leitura fluente em L2/LE, espera-se, por parte do leitor, um conhecimento de 98-99% das palavras de um texto. Contudo, o autor argumenta que não parece razoável esperar que alunos de L2 leiam qualquer texto que eles encontram com essa fluência. Sendo assim, parece viável sugerir um nível de vocabulário de aproximadamente 10.000 palavras. Com esse



mínimo, um leitor em L2 tem boas chances de entender um texto acadêmico, embora não de forma fluente.

Fazer um levantamento para determinar um limiar lexical implica em um levantamento das palavras conhecidas do aprendiz em termos absolutos. Esse estudo, como aponta Scaramucci (1995, p. 38), é em geral difícil de ser operacionalizado e uma estimativa em termos relativos, que pode servir de base para generalizações sobre a extensão total do léxico do leitor, parece ser uma alternativa menos complicada.

Vejamos agora algumas investigações que abordam a relação entre um limiar de conhecimento lexical e o uso da inferência, a habilidade de leitura em L1 e o conhecimento fonológico.

Bensoussan e Laufer (1984), em um estudo com 60 alunos universitários matriculados no primeiro ano, mostram que o contexto auxiliou no processo de inferência de palavras apenas 13% dos respondentes em apenas 24% das palavras. O uso de noções preconcebidas por parte dos respondentes foi mais utilizada do que o contexto para a inferência de palavras. Tanto alunos proficientes quanto os menos proficientes não foram capazes de usar o contexto de forma mais eficaz.

Liu e Nation (1985), no entanto, mostram que os alunos aprendizes proficientes conseguem inferir entre 85 e 100% das palavras desconhecidas e que essa porcentagem diminui bastante no caso de aprendizes menos proficientes.

Clarke e Nation (1980) sugerem que um vocabulário de 3.000 palavras permite ao leitor inferir, em média, de 60 a 70% das palavras desconhecidas de um texto.

Laufer e Sim (1981) concluem que os aprendizes normalmente ignoram as palavras desconhecidas e quando tentam adivinhar o significado, concentram-se na estrutura da palavra ou na sua semelhança, sonora ou ortográfica, com palavras em outras línguas. Pistas contextuais mais amplas não são utilizadas satisfatoriamente.

Laufer (1992) investiga como a leitura em L2 é afetada pela proficiência em L2 sob o aspecto do nível lexical e pela habilidade de leitura em L1. Para tal, 64 alunos de inglês como L2 participaram e tiveram suas notas comparadas em três testes: a extensão do vocabulário em L2, habilidade acadêmica geral e leitura em L2. Os resultados mostram que (1) com um vocabulário inferior a 5.000 itens lexicais o leitor não consegue ler bem, apesar da sua habilidade acadêmica; (2) com um vocabulário de 8.000 itens lexicais, a leitura será satisfatória, independente da

habilidade acadêmica geral e (3) com um vocabulário entre 5.000-6.500 itens lexicais, a leitura pode ou não ser influenciada pela habilidade geral.

Koda (1992) investiga os efeitos específicos das habilidades de processamento verbal inferior, como identificação das letras e reconhecimento de palavras no desempenho de leitura em LE com alunos americanos aprendendo japonês. Os resultados encontrados sugerem que esse tipo de processamento é essencial para um bom desempenho em compreensão de leitura em FL.

A autora comenta que quando confrontados com essa realidade, ou seja, o grande número de palavras que um leitor em L2 precisa para ler de forma independente, é normal que professores responsáveis pelo ensino de língua inglesa como L2/LE se deparem com um grande dilema. Ensinar todas as palavras que os alunos precisam através de instrução explícita é um empreendimento de proporção gigantesca que beira quase o impossível. Estudos realizados em sala de aula revelam que o número de palavras ensinadas é, na melhor das hipóteses, algumas centenas por ano (DURKIN, 1979; ROSER; JUEL, 1982). Espera-se, então, que o aluno adquira vocabulário de forma incidental do contexto durante práticas de leitura (NAGY; HERMAN; ANDERSON, 1985). Porém, como vimos, quando o número de palavras desconhecidas é muito grande, o leitor tem grandes dificuldades para inferir seu significado através do contexto. O que se depreende dessa situação parece ser um círculo vicioso. Incapaz de seguir em frente, o leitor se frustra, abandona a leitura e, pior ainda, começa a evitar situações nas quais ela esteja presente como num esforço para manter a frustração distante. Dessa forma, ele abandona um recurso que lhe pode ser de grande utilidade para melhorar seu vocabulário. Para um melhor tratamento desse assunto especificamente, pois ele foge do escopo deste trabalho, sugiro literatura na área de aprendizado de vocabulário em L2/LE.

Apesar do interesse no conhecimento de vocabulário em L2 ter aumentado, a revisão da literatura nos mostrou que, com algumas raras exceções, as pesquisas e testes de vocabulário ainda se restringem a uma medida quantitativa de itens distintos (aspecto, extensão ou tamanho), em que conhecer uma palavra é conhecer um significado ou conseguir reconhecer ou lembrar uma definição (SCARAMUCCI, 1995).

No entanto, conhecer uma palavra é mais que isso. Com essa afirmação introduzo o trabalho de Scaramucci (1995, 1997), no qual participaram 49 alunos de graduação da área de exatas aprendendo a ler em inglês como LE em uma

universidade estadual no estado de São Paulo. A grande maioria deles, embora tenham estudado inglês por mais de 5 anos, apontam o vocabulário como sendo o maior problema para a leitura em LE. Diferentemente da maioria das pesquisas, ela não se limita ao estudo do impacto da proficiência lexical do ponto de vista do número de palavras conhecidas na leitura em LE, mas se preocupa também com a sua caracterização. Para tal, a pesquisadora adota um conceito rico de vocabulário que abrange não somente a dimensão extensão, mas também uma dimensão qualitativa, ou seja, de profundidade e uso.

Nessa perspectiva, conhecer uma palavra significa: (1) conhecer sua frequência e probabilidade de ocorrência com outras palavras, isto é, sua colocabilidade; (2) conhecer suas variações de função e de situação, isto é, registro; (3) conhecer as derivações e flexões feitas a partir de uma forma subjacente; (5) conhecer suas propriedades gramaticais e estruturais; (6) conhecer a rede de associações com outras palavras da língua; (7) seu significado denotativo e conotativo. Sua pesquisa se divide em duas fases. A primeira, com ênfase quantitativa, constituída de 9 subtestes, com foco no produto, ou seja, no número de palavras conhecidas do vocabulário dos informantes. Essa quantificação é, no entanto, relativa, pois se restringe a um texto. A segunda, com ênfase qualitativa com foco no processo. Essa fase envolve a capacidade de uso do conhecimento de vocabulário na construção do sentido de um texto. Participaram dessa fase 3 informantes com níveis de leitura diferentes, selecionados a partir do desempenho da fase anterior.

Os resultados dessa investigação, tanto os da fase I como os da fase II, parecem mostrar, de acordo com a autora, que a competência lexical dos leitores participantes, com algumas exceções, é vaga e imprecisa tanto em relação ao número de palavras conhecidas quanto em relação à profundidade. O fato mais importante, porém, como ressalta a pesquisadora

[...] é que o leitor em LE, em geral, desconhece não apenas palavras de baixa frequência, como o falante nativo, mas, principalmente, palavras de alta frequência, ou seja, aquelas que fazem parte de um vocabulário básico ou procedimental, impondo uma espécie de nível limiar, trazendo dificuldades para a inferência de outras palavras e, conseqüentemente, para a construção do sentido do texto. (SCARAMUCCI, 1997, p. 11)

A autora acrescenta que esse possível nível limiar de conhecimento lexical pode incluir duas dimensões, sendo “uma quantitativa ou de número de palavras

desconhecidas e, principalmente, uma dimensão qualitativa, isto é, de profundidade de conhecimento”. (SCARAMUCCI, 1995, p. 263).

Tendo em vista o conceito rico de vocabulário adotado por Scaramucci (1995, 1997), o qual, dentre outras coisas, abrange também as dimensões gramaticais do léxico, a tradicional linha divisória entre gramática e vocabulário ficou um pouco menos nítida. Por essa razão, apesar de a sintaxe ser o meu principal foco, seu trabalho é de grande relevância para minha pesquisa na medida em que suas revelações constituem um grande ponto de partida rumo à caracterização das dificuldades linguísticas que tenho como objetivo revelar, pois, assim como ela, também trabalho com alunos que tem o português falado no Brasil com LM. Não vou aqui tratar de todos os aspectos revelados e discutidos por ela, mas retornarei ao seu trabalho na discussão dos dados para relacioná-lo, de forma mais pontual, com os resultados da minha pesquisa.

O estudo de Qian (2002), porém mais recente, também se preocupa com questões de profundidade do conhecimento lexical além da sua extensão.

Outras pesquisas poderiam ser mencionadas como Haarstrup (1989), Scott (1990), com o intuito de mostrar a relação existente entre o conhecimento lexical e a compreensão de leitura em LE/L2. No entanto, para meus propósitos, restrinjo-me ao fato de que as pesquisas não são conclusivas a esse respeito, mas apresentam fortes indícios da existência de um limiar de conhecimento lexical, que o leitor em L2 precisa adquirir para tornar-se independente e ser capaz de utilizar suas habilidades gerais de bom leitor. Em relação à utilização do contexto, de maneira geral, as pesquisas parecem apontar que ele pode auxiliar, mas isso não ocorre necessariamente, porque os alunos, por uma razão ou outra, nem sempre o utilizam de forma eficaz, principalmente quando as palavras do contexto imediato também são desconhecidas. Quando lemos em LM, inevitavelmente encontramos palavras novas ou desconhecidas. É de se esperar, então, que um leitor em L2/LE se depare com um número ainda maior. Esse fato, no entanto, não parece constituir o maior problema. O que compromete a compreensão de leitura é quando o leitor encontra um número muito grande de palavras desconhecidas.

### 2.8.2 Conhecimento Sintático

Como discutido na seção anterior, o conhecimento lexical tem grande importância para a compreensão de leitura em L2/LE e muitos estudos foram realizados para melhor entender essa relação.

No entanto, como observa Shiotsu e Weir (2007), a contribuição do conhecimento sintático tem sido grandemente negligenciada pelas pesquisas em comparação com a atenção dispensada para o vocabulário.

Essa ideia é compartilhada por outros estudiosos da área como Berman, (1984) e Urquhart e Weir (1998, p. 269), que comentam:

A gramática é um componente da leitura que tem sido quase que ignorada nas pesquisas. Parece-nos que essa é uma área de pesquisa interessante e potencialmente valiosa que os professores de L2 e linguistas aplicados estão em boa posição para investigar.

Alderson (2000, p. 37) refere-se à “importância do conhecimento de certas estruturas sintáticas, ou a habilidade para processá-las para alguns aspectos da leitura em L2”<sup>29</sup> e afirma que “A habilidade para separar as sentenças em suas estruturas sintáticas corretas parece ser um elemento importante para o entendimento de um texto”.<sup>30</sup>

Alderson (1993), no seu trabalho de revisão do ELTS (*English Language Testing Service*), encontrou altas relações entre testes de gramática e testes de leitura para fins acadêmicos. Por exemplo, a correlação entre o teste de gramática e o teste de leitura em Ciências e Tecnologia foi 80. Alderson, no entanto, adverte que, apesar dos resultados apontarem para a existência de uma habilidade gramatical generalizada como sendo um importante componente na leitura em LE, a variável da gramática de seus estudos foi, de certa forma, contaminada pelo processamento da semântica das sentenças. Mais interessante do que isso, porém, é o fato de que o conhecimento formal de sintaxe parece ser de grande ajuda em qualquer tipo de leitura. Da mesma forma, em pesquisas qualitativas, Bernhardt (1991; 2000) sugere que a sintaxe tem um papel significativo na habilidade de leitura.

<sup>29</sup> *To the importance of knowledge of particular syntactic structures, or the ability to process them, to some aspects of second language reading.*

<sup>30</sup> *The ability to parse sentences into their correct syntactic structure appears to be an important element in understanding text.*

Historicamente, pesquisas menos recentes também já pareciam apontar para a importância da sintaxe. McNamara (1962), com o objetivo de estudar a rapidez na leitura, incluindo o tempo necessário para processar sintaxe, elaborou alguns textos sem sentido, nos quais a ordem das palavras se aproximava daquela da língua inglesa, e alguns com uma ordem aleatória. Ele fez a mesma coisa com textos em L2 (Irlandês). Como esperado, os estudantes leram o texto em L1 com estrutura sintática familiar mais rapidamente que a passagem aleatória em L1. O tempo de leitura para os textos em L2, elaborados de formas diferentes, não mostrou nenhuma variação de tempo. Embora seu estudo não tenha produzido evidências positivas em relação à importância da sintaxe para leitura em L2, na época, o conhecimento dessa área já começava a despontar como um bom preditor para se obter sucesso em atividades de leitura.

Outro estudo com o objetivo de estudar o efeito da sintaxe foi realizado por Hatch et al. (1970). Os participantes eram falantes nativos de inglês e estudantes de inglês como L2. Eles pediram para os participantes riscarem cada ocorrência de uma letra específica, como, por exemplo, a letra *f* em um texto. Os alunos de inglês como L2 marcaram todas as letras em todas as palavras. Os falantes nativos, por outro lado, marcaram as letras que apareceram em palavras com conteúdo, ignorando as palavras funcionais bem como aquelas em sílabas tônicas. Eles concluem que os estudantes de inglês com L2 precisam focar mais na sintaxe porque ela não lhes é familiar.

Berman (1984), com o objetivo de investigar o efeito da sintaxe em leitores hebreus de nível avançado em língua estrangeira, partiu do pressuposto de que, em parte, mas não exclusivamente, leitores em língua estrangeira dependem de elementos sintáticos para chegar ao significado de um texto. Ela acrescentou que, em termos da estrutura constitucional da sentença,

[...] parece que o leitor precisa primeiramente reconhecer as partes básicas da sentença – o que constitui sua oração principal e subordinada, qual é o seu predicado e argumentos em termos proposicionais, a superfície sintática SVO, as relações semânticas NVN ator-ação-paciente, que Bever (1970) argumenta são cruciais na percepção da língua e da sua decodificação.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> [...] it would seem that a reader must first and foremost recognize the basic parts of a sentence - what constitutes its main and subordinate clauses, what their predicate and arguments are in propositional terms, the SVO of surface syntax, the NVN actor-action-patient semantic relations, which Bever (1970) argues are crucial in language perception and decoding.

Para atingir seus objetivos, Berman (1984) conduziu um estudo com 20 acadêmicos na Universidade de Tel Aviv que tem a língua hebraica como L1 e a língua inglesa como LE. Todos eles tiveram seis anos de estudo compulsório de inglês na escola e estavam matriculados num curso intensivo de leitura em inglês para ajudá-los com a leitura de textos especializados na universidade. Os informantes foram divididos em dois grupos que tinham aproximadamente o mesmo nível de inglês. Para o grupo de controle foi dado um texto de mais de 300 palavras e para o outro uma versão do texto com as estruturas sintáticas simplificadas. Para avaliar a compreensão do texto, 30 perguntas que cobriam questões “macro” (gerais) e “micro” (específicas) foram elaboradas. Os resultados apresentados mostraram que aqueles alunos que leram a versão adaptada saíram-se consistentemente melhor em todos os tipos de perguntas. Vale ressaltar que os leitores do texto original cometeram mais erros para responder questões direcionadas à obtenção de informação específica. A pesquisadora conclui:

Assim, parece que a complexidade sintática intrasentencial talvez seja mais um obstáculo para retirar detalhes específicos do que ideias gerais. Talvez, então, para propósitos de estratégias de leitura como *skimming*, para retirar a ideia principal de um texto, a “sintaxe” talvez não seja tão crucial. Contudo, se nosso objetivo inclui que o aluno retire informações específicas corretamente e de forma detalhada – o que é o caso com muito do material científico e técnico – apreciação exata dos componentes sintáticos de cada sentença continua sendo um objetivo importante. (BERMAN, 1984)<sup>32</sup>

A conclusão desse estudo, a despeito de qualquer possível limitação que ele possa ter em termos metodológicos, constitui um dos pilares referenciais para minha pesquisa.

O estudo de Barnett (1986) tem como meta verificar até que ponto a insistência na importância do vocabulário para leitura em L2 se justifica bem como investigar se a leitura em LE envolve os mesmos processos psicolinguísticos que aqueles teorizados para a leitura em L1. Para confirmar suas hipóteses, ela conduziu um experimento no quarto semestre do curso de francês na Universidade de Virgínia, o último na sequência de estudos requisitados em LE. Como esperado, ambos os conhecimentos, sintático e

---

<sup>32</sup> *Thus it appears that intrasentential syntactic complexity might be more of an impediment to grasping specific details than to overall ideas. Perhaps, then, for purposes of effective skimming, for getting the gist of an entire text, “syntax” may not be all that crucial. However, if our aim includes students’ acquisition of specific information accurately and in detail – which is the case with much scientific or technical material – exact appreciation of syntactic components of each sentence remains an important aim.*

de vocabulários, mostraram afetar a compreensão de leitura, mas contrário às sugestões de alguns teóricos, “ênfase excessiva na construção de vocabulário ou habilidades de inferência podem muito bem não ajudar aqueles alunos que carecem de conhecimento sintático adequado”. (BARNET, 1986)<sup>33</sup>

Bernhardt (1999) e Alderson (1999) identificam a pesquisa de Brisbois (1995) como o único estudo de limiar linguístico que separa gramática e vocabulário como variáveis independentes. Como mencionado por Shiotsu e Weir (2007), à primeira vista, corre-se o risco de aceitar a reivindicação de Bribois (s/d) de que as medidas de vocabulário correlacionaram-se mais fortemente com a habilidade de leitura do que as de gramática. No entanto, como acrescentam os autores, uma investigação mais minuciosa dos elementos no trabalho de Bribois compromete sua interpretação. Como exemplo, eles citam: (1) o momento da coleta dos dados. De acordo com o relatório de Bribois, os informantes fizeram a prova de gramática dois meses antes da realização da prova de compreensão de leitura o que, na opinião dos autores, é problemático; (2) o teste de vocabulário, por sua vez, foi feito duas semanas antes do teste de compreensão de leitura; (3) a diferença nos métodos de testar gramática e conhecimento de vocabulário. Para testar conhecimento de gramática, Bribois usou um teste de múltipla-escolha e itens de *cloze*. Seu teste de vocabulário consistiu de 50 palavras selecionadas de trechos dos textos para medir a compreensão de leitura, criando, na opinião dos autores, uma falta de consistência porque o teste de gramática foi medido em termos gerais, enquanto que o teste de vocabulário focou nos elementos linguísticos de um texto de leitura específico; (4) os resultados na análise de regressão são enganosos. Nas palavras dos autores:

Estes são alguns aspectos da metodologia dela (Bribois) que tem boas chances de ter dado alguma vantagem a variável do vocabulário como um preditor no desempenho da compreensão da leitura. [...] Resumindo, os dados de Bribois e sua descrição deles não devem ser aceitos como uma evidência clara da relativa significância do vocabulário em relação à sintaxe. (WEIR; SHIOTSU, 2007, p. 103-104)<sup>34</sup>

Quanto ao estudo de Shiotsu e Weir (2007), os autores examinam a relativa contribuição do conhecimento de sintaxe e conhecimento de vocabulário para a

<sup>33</sup> [...] unduly stressing vocabulary-building or inferencing skills may very well not help those students who lack adequate syntactic knowledge.

<sup>34</sup> These are some of the aspects of her methodology which may well have given some advantage to the vocabulary variable as a predictor of reading comprehension performance. [...] In short, Bribois's data and her description of them should not be accepted as clear evidence of the relative significance of vocabulary over syntax.



leitura em L2 em diferentes contextos: (1) uma população heterogênea estudando em nível superior no Reino Unido; (2) um grupo homogêneo de universitários no Japão e (3) uma população homogênea maior de estudantes universitários japoneses. Os três estudos sustentam a superioridade relativa do conhecimento sintático sobre o conhecimento do vocabulário como preditor no desempenho de um teste de compreensão de leitura. Um diferencial desse estudo, como mencionado anteriormente, é o uso do SEM (*Structural Equation Modelling*) comparado ao uso de regressão convencional.

A revisão de alguns estudos que apresentei teve por objetivo caracterizar o estágio atual da pesquisa na área que considera a interface conhecimento linguístico/leitura.

Para finalizar, teço algumas considerações sobre o papel da gramática no ensino e na avaliação. Alderson (2003) chama a atenção para o fato de que, nos últimos anos, parece ter havido um crescimento no interesse por parte dos professores e linguistas aplicados de reexaminar o papel da gramática no ensino e avaliação de língua. Ainda a esse respeito, ele afirma ter notado um sentimento entre os profissionais envolvidos com o ensino de línguas em relação ao “movimento comunicativo” dos anos 70 e 80 que talvez tenha ido longe demais quando defendeu um abandono do ensino da forma da língua a favor do desenvolvimento de atividades comunicativas. Dessa forma, como aponta o autor, as publicações para professores e alunos deram maior atenção ao significado, às tarefas e atividades e muito menos à gramática. Atualmente, porém, ainda na percepção do autor, a situação parece ser diferente: o aprendiz de uma língua precisa aprender sua gramática e é responsabilidade do professor ajudá-lo e a do avaliador verificar se ele realmente aprendeu. Isso, contudo, como muito bem lembra o autor, não necessariamente sugere que professores e avaliadores devam ressuscitar práticas pedagógicas do início dos anos 70. Eles devem sim tirar proveito dos desenvolvimentos oriundos do Movimento Comunicativo com sua prioridade no significado e tentar desenvolver meios através dos quais significado e forma possam ser integrados. Assim, enquanto a pesquisa em leitura em língua estrangeira tem se distanciado do sistema da língua, o ensino da língua começou a retornar a ele, embora com perspectivas renovadas.

## 2.9 CONHECIMENTO PRÉVIO

Outro aspecto relevante para meu estudo é o papel do conhecimento prévio na compreensão do texto. Devido à ampla abrangência da palavra conhecimento, faz-se necessário explicar que tipo de conhecimento prévio interage no processo de compreensão de um texto.

Kintsch e Franzke (1995) dividem o conhecimento em dois tipos: geral e específico. O primeiro é definido pelos autores como aquele conhecimento tanto de língua quanto de mundo que, na condição de membros de uma determinada comunidade, compartilhamos uns com os outros. O segundo, por sua vez, refere-se àquele que adquirimos individualmente e que é resultado de nossas experiências e, vivências pessoais. Nossa compreensão de leitura é favorecida por ambos os tipos de conhecimento e sua importância e interferência na compreensão de leitura tem sido foco de inúmeros estudos tanto em LM quanto em L2/LF (CARRELL, 1983,1987).

A esse respeito darei especial atenção aos resultados de pesquisas conduzidas por Caroline Clapham (1996) sobre impacto do conhecimento prévio na prova de leitura no IELTS baseada em diferentes áreas de estudo para alunos acadêmicos. A autora foi coordenadora da equipe responsável pela elaboração do teste de proficiência em língua inglesa IELTS – *International English Language Testing System* – e tem nos estudos sobre avaliação em leitura seu interesse particular. Seu trabalho mostra que, apesar do princípio defendido pela abordagem do Inglês para Fins Específicos que os testes de proficiência de leitura em LE contemplem as áreas de interesse de alunos universitários, ou seja, levem em consideração o conhecimento prévio do aluno e, para tal, selecionem e usem trechos de leitura que sejam genuinamente específicos e relevantes para os alunos, sua implementação é extremamente difícil.

A rápida expansão do ensino na abordagem instrumental não foi acompanhada por um aumento similar no que diz respeito ao processo de avaliação dentro dessa abordagem (CLAPHAM, 1996, p. 5).

Quando o exame de proficiência IELTS foi lançado em 1980, provavelmente o maior experimento até hoje em avaliação padronizada conduzido em larga escala na abordagem ESP (BACHMAN, 2000, p. 8), havia pouca ou quase nenhuma

pesquisa sobre a validade de se administrar testes de proficiência de inglês para alunos acadêmicos baseados em assuntos que contemplavam suas diferentes áreas de interesse e atuação (CLAPHAM, 1996, p. 5).

Tal procedimento encontrou em Alderson (1981) seu principal opositor. Ele apregoa que, apesar de tal procedimento estar em conformidade com os princípios estabelecidos pelo ESP, ou seja, atender as necessidades dos alunos, sua execução é quase impossível. Para alcançar tal propósito é necessário elaborar um teste que seja igualmente apropriado para alunos de todas as sub-áreas de uma mesma disciplina. Ele começou a questionar se seria possível elaborar um teste para engenheiros que fosse apropriado para todos os engenheiros, independentemente de suas áreas de especialização. Tal fato ilustra uma das principais dificuldades para elaborar provas dentro da abordagem ESP. Mais pesquisas de caráter empírico seriam necessárias para determinar a possibilidade e a validade de preparar provas baseadas no conhecimento prévio dos alunos.

Em resposta às inquietações de Alderson (1981), desde 1981 pesquisas têm sido conduzidas para avaliar o efeito do conhecimento prévio no desempenho de alunos em avaliações na abordagem EAP. Apesar dos resultados não conclusivos de tais pesquisas, pode-se afirmar que tanto a competência linguística como o conhecimento prévio têm papel importante na atuação dos alunos em provas de compreensão de leitura de textos (KOH, 1985; SHOHAM; PERETZ; VORHAUS ET al., 1987; HALE, 1988; TAN, 1990).

Quanto à especificidade ou não dos textos utilizados nas provas, Clapham (1996, p. 201) defende que o uso de textos acadêmicos em exames como o IELTS é importante, pois não incluí-los seria ignorar os resultados de Weir, 1983 sobre análise de necessidades e o estudo de validação de conteúdo do IELTS. Quanto à natureza desses textos acadêmicos a autora, no entanto, acrescenta uma ressalva: os responsáveis pela elaboração de teste teriam que encontrar textos que variassem na sua apresentação e gênero, sem, contudo, favorecer alunos de uma área em detrimento de outra (CLAPHAM, 1996, p. 202).

A autora conclui que os textos devem ser igualmente compreensíveis para todos os alunos em todas as áreas e, para tal, devem conter uma alta proporção de informações dadas para que não haja necessidade dos alunos lançarem mão do seu conhecimento prévio sobre o assunto (CLAPHAM, 1996, p. 195). No caso de isso acontecer, o aluno que tiver mais conhecimento achará o texto mais fácil do que

aquele que não tem. Por outro lado, não podemos esquecer que para os alunos com um baixo conhecimento de L2, o acesso a esse conhecimento prévio parece não acontecer de forma tão natural. Para explicar essa situação, Clapham sustenta a *threshold hypothesis* (hipótese limiar) de Alderson (1984), apresentada e discutida no início do referencial teórico.

Ainda imbuída do propósito de ressaltar a importância do aprendiz ultrapassar um limiar de conhecimento linguístico antes de ser capaz de utilizar processos ascendentes que possam auxiliá-lo na leitura e compreensão de textos, Clarke (1980) cita o conceito de “curto circuito”. Segundo o conceito, quando a habilidade dos alunos que possuem um conhecimento limitado de L2 para decodificar letras, palavras e frases é muito baixa, eles conseguem utilizar pouco ou quase nada de seu conhecimento prévio e sua compreensão entra em curto circuito. Perfetti e Lesgold (1977) compartilham da mesma opinião, quando afirmam que maus leitores em LM são tão vagarosos para decodificar símbolos que não conseguem reter informação na sua memória de curto prazo o tempo suficiente para resgatar o conhecimento prévio relevante.

## **CAPÍTULO 3**

### **AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

Este capítulo aborda questões que são pertinentes exclusivamente ao assunto da avaliação de línguas. Com esse intuito, inicio o capítulo com a definição de teste bem como discuto os tipos e usos de testes de línguas. A seguir, abordo de forma mais detalhada sobre o tipo de exame proposto neste trabalho, ou seja, o de proficiência, apresentando conceitos relacionados a ele. Essas informações são relevantes para esta pesquisa porque servem de base para as escolhas feitas e para as decisões tomadas na correção e análise do teste. Considerações sobre a suposta diferença entre proficiência e suficiência também são discutidas bem como a estrutura dos principais exames internacionais de proficiência de língua inglesa.

Depois, traço uma retrospectiva histórica da evolução do processo de avaliação de línguas que, além de permitir uma melhor compreensão do atual estágio no qual nos encontramos em relação a essa questão, ajuda-nos a entender de forma mais aprofundada as questões metodológicas que subjazem o ensino/aprendizagem de LE, já que deveria haver uma relação próxima entre abordagens de ensino e testes. A seguir, exploro conceitos fundamentais para a elaboração de uma prova: validade, confiabilidade e praticidade. Por último, apresento a teoria de sintaxe escolhida que fornece os recursos teóricos necessários para a análise dos dados da Fase 2 desta pesquisa.

#### **3.1 DEFINIÇÃO DE TESTE**

Se formos solicitados a fornecer uma definição do que é um teste, talvez tenhamos dificuldade para encontrar uma que consiga abarcar todas as diferentes características dos diversos testes a que somos submetidos no nosso cotidiano desde nossa tenra idade: teste do pezinho quando nascemos; teste de urina e de sangue quando ficamos doentes; teste de vista quando não estamos enxergando bem; teste vocacional para descobrirmos quais são nossas aptidões; testes escolares para sermos avaliados em relação a um conteúdo ensinado, dentre muitos

outros. Resumindo, somos constantemente avaliados ao longo das nossas vidas, mesmo que muitas vezes não o percebamos conscientemente. No entanto, mesmo que não consigamos exprimir em palavras o que seja um teste, parece-me válido afirmar que, implícita ou explicitamente, a maioria de nós sabe que o denominador comum entre todos os testes é o fato de que eles se destinam a medir alguma coisa, direta ou indiretamente.

Como esta é uma pesquisa que trata especificamente deste assunto, é importante esclarecer a definição aplicada a esse termo. Teste, segundo Brown (2005, p. 3), “é um método para medir a habilidade, o conhecimento ou o desempenho de uma pessoa em uma determinada área.”<sup>35</sup> Shohamy (2001) também aponta que testes são frequentemente usados como instrumentos de medida com a finalidade de extrair um comportamento específico, direta ou indiretamente. Para Carrol (1968, p. 46, apud BACHMAN, 1990, p. 20), “um teste psicológico ou educacional é um procedimento designado para obter um determinado comportamento a partir do qual se pode fazer inferências sobre certas características de um indivíduo.”<sup>36</sup>

De acordo com Bachman (1990, p. 20),

[...] um teste é um instrumento de medição elaborado para obter uma amostra do comportamento de um indivíduo. Como um tipo de medição, um teste necessariamente quantifica características de indivíduos de acordo com procedimentos explícitos.<sup>37</sup>

Comparando as definições de teste apresentadas pelos diferentes autores no contexto educacional, parece válido afirmar que, da mesma forma que os testes presentes nas situações rotineiras das nossas vidas, elas também apresentam um denominador comum, ou seja, sustentam a ideia de que testar algo envolve algum tipo de medição, direta ou indiretamente.

---

<sup>35</sup> *A method of measuring a person's ability, knowledge, or performance in a given domain.*

<sup>36</sup> *A psychological or educational test is a procedure designed to elicit certain behavior from which one can make inferences about certain characteristics of an individual.*

<sup>37</sup> *A test is a measurement instrument designed to elicit a specific sample of an individual's behavior. As one type of measurement, a test necessarily quantifies characteristics of individuals according to explicit procedures.*

### 3.2 TIPOS DE TESTES DE LÍNGUA

Antes de confeccionarmos um teste, é importante que saibamos qual o propósito que pretendemos atingir com os resultados obtidos, pois são eles que devem determinar o rumo das nossas decisões. Dessa forma, o tipo da informação que precisamos determina o tipo de teste que elaboramos. A esse respeito Farhady et al. (1996) diz em que testes são aplicados para tomarmos decisões sobre a vida das pessoas. A menos que tenhamos um teste que nos possibilite extrair informações precisas, não conseguiremos tomar decisões que sejam justas.

Quando se trata de tipos de testes de línguas, Brown (2005) aponta para existência de duas famílias básicas de testes que possuem diferentes propósitos. A primeira família, denominada “Testes referenciados em norma” (NRT – sigla em inglês para *norm-referenced tests*), abarca testes tais como de proficiência e nivelamento e tem como objetivo precípua ajudar professores e administradores a tomar decisões que afetam o programa ou a instituição. A outra família, chamada “Testes referenciados em critério” (CRT – sigla em inglês para *criterion-referenced tests*), inclui testes diagnósticos e de rendimento e, diferentemente dos *testes referenciados em norma*, auxilia os professores com decisões que se limitam ao universo da sala de aula. Esse assunto é retomado mais adiante com mais informações sobre as diferenças entre essas duas famílias. Dentre os tipos de testes de língua mais comuns estão: proficiência, nivelamento, diagnósticos e de rendimento (BROWN, 2005, p. 7). Com exceção do teste de proficiência que está intimamente relacionado ao assunto desta pesquisa e, por essa razão, é discutido separadamente e de forma mais detalhada, os outros tipos de testes mencionados anteriormente são tratados a seguir de maneira bem sumária e superficial, pois uma discussão extensiva sobre eles não vem ao caso, aqui.

Vejamos o que Brown (2005) diz a respeito de cada um deles.

Os testes de nivelamento, também chamados de colocação ou classificação, são amplamente utilizados em cursos de línguas com a intenção de agrupar alunos com habilidades semelhantes. Tal procedimento é de grande ajuda para os professores que se beneficiam com turmas mais homogêneas.

Os testes diagnósticos são usados pelos professores com a intenção de avaliar os pontos fortes e fracos de cada indivíduo em relação aos objetivos

instrucionais estabelecidos. Feito isso, o professor pode verificar quais são as partes do conteúdo que precisam de reforço.

Os testes de rendimento têm como propósito verificar o quanto os alunos aprenderam para saber se os objetivos foram ou não alcançados. Tais testes são geralmente aplicados durante ou no final do curso para decidir quais são os alunos que devem avançar para o estágio seguinte. Esse tipo de teste deve se basear nos objetivos de um determinado curso e, por essa razão, faz parte da família de *testes referenciados em critério*, cujo critério são os objetivos instrucionais específicos de um curso em particular.

### 3.2.1 Teste de Proficiência

Pertencente à família dos Testes referenciados em norma, o teste de proficiência, de acordo com Brown (2005, p.8), “avalia o conhecimento geral ou habilidades que são comumente exigidas ou pré-requisito para entrar (ou ser excluído) de um grupo de instituições similares.”<sup>38</sup> Ele acrescenta que esses testes são de natureza geral e, por essa razão, não tem como objetivo avaliar os objetivos e metas de nenhum programa específico de aprendizagem de língua. Como tal, o propósito do teste de proficiência é avaliar a competência do candidato sem levar em conta *onde, quando* ou *como* os conhecimentos que constituem essa competência foram adquiridos. Normalmente, ele tem conteúdos definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo e discrimina o candidato em bandas/níveis de habilidade.

Vimos no início deste Capítulo 3 que a definição aplicada ao termo teste para o propósito desta pesquisa é o de medir habilidades quantitativamente da forma mais confiável possível. Para tal, parece óbvio que eu utilize uma forma de medição que seja apropriada ao propósito do teste, pois da mesma maneira que utilizamos diversos tipos de ferramentas, tais como termômetros, réguas, balanças, relógios, dentre outros, para medir coisas díspares, também devemos utilizar formas diferentes de medição para diferentes tipos de testes.

No entanto, antes de entrar especificamente no assunto do tipo de medição utilizada, bem como a interpretação do escore obtido no teste, é importante lembrar

---

<sup>38</sup> *Proficiency tests assess the general knowledge or skills commonly required or prerequisite to entry (or exemption from) a group of similar institutions.*



que o que determina se um instrumento de medição é ou não apropriado para uma situação é a sua escala de medida. Assim, abro um parêntese para elencar as três diferentes escalas de medida que aparecem na literatura de aprendizagem de língua: escala nominal, escala ordinal e escala contínua (BROWN, 2005, p.95-96). Além de representarem três diferentes modos de observar, organizar e quantificar dados, elas também fornecem diferentes quantidades de informação e, por essa razão, podem ser dispostas hierarquicamente de acordo com esse critério, ou seja, da que revela menos até a que revela mais informação.

A escala nominal é usada para nomear ou categorizar grupos. Gênero, nacionalidade, situação socioeconômica, sexo e ocupação são algumas categorias comumente usadas para agrupar pessoas. No contexto específico de ensino de línguas, normalmente temos categorias tais como alunos iniciantes, intermediários e avançados. Para propósitos de pesquisa, diferentes códigos numéricos são atribuídos às variáveis. Por exemplo, se quiséssemos quantificar o atributo “raça”, teríamos uma escala nominal e designaríamos diferentes códigos numéricos, arbitrariamente, para os indivíduos de raças diferentes: Branca=1, Negra=2, Amarela=3, Indígena=4. Bachman (1990, p.27) salienta que a característica distintiva de uma escala nominal é o fato de as categorias serem distintas e não serem ordenadas em relação umas às outras.

A escala ordinal, como o nome sugere, além de nomear também ordena e classifica os dados de acordo com sua relação uns com os outros. No entanto, vale lembrar, como apontado na definição fornecida pelo *Dictionary of Language Testing*, (1999, p.137), que apesar de uma escala ordinal ser capaz de ordenar itens em relação uns aos outros, ela não pode informar o tamanho da diferença entre eles. Por exemplo, é possível saber que um candidato cuja classificação no vestibular é 2<sup>a</sup> é melhor que outro cuja classificação é 12<sup>a</sup>. No entanto, não é possível dizer que a diferença de habilidade entre eles é a mesma que existe entre 12<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>. A posição entre eles é relativa.

A escala contínua, termo usado por Brown (2005), ou intervalar é, dentre as escalas discutidas até agora, a que mais oferece informação. Além de nomear e ranquear, ela também informa a diferença entre os números e cada unidade da escala representa a mesma distância do atributo que está sendo medido. Quase todos os tipos de testes de língua, nivelamento, diagnósticos, proficiência, são exemplos de escalas contínuas.

Em suma, pode-se dizer que as escalas nominais categorizam, mas não ordenam. As escalas ordinais categorizam e ordenam. E, por último, que as escalas contínuas categorizam, ordenam e estabelecem uma mesma unidade na escala.

A partir dessa discussão sobre as diferenças entre os três tipos de escalas de medição, pretendo salientar que elas serão relevantes para um melhor entendimento dos procedimentos de medição utilizados para a correção bem como a interpretação do escore do teste de proficiência elaborado por mim nesta pesquisa.

Retomando especificamente o teste de proficiência, retorno ao fato de que esse tipo de teste pertence à família dos *testes referenciados em norma*, e tenciono, agora, esclarecer o significado da palavra norma. Essa é uma questão muito relevante porque se relaciona diretamente com o modo que os escores da maioria das provas de proficiência são interpretados.

Com esse intuito, o Quadro 1 apresenta resumidamente as principais diferenças entre NRTs (*testes referenciados em norma*) e CRTs (*testes referenciados em critério*) apontadas por Brown (2005, p. 3).

Quadro 1 – Diferenças entre NRTs e CRTs

Característica	NRT	CRT
Interpretação dos escores	Relativa (comparada com todos os outros alunos)	Absoluta (comparada com a quantidade de conteúdo aprendido)
O que se mede	Habilidades linguísticas em geral	Conteúdos linguísticos baseados em objetivos específicos
Propósito	Espalhar os alunos em um continuum	Avaliar a quantidade de conteúdo conhecido ou aprendido
Distribuição dos Resultados	Distribuição normal	Variado, preferencialmente não normal. Os alunos que sabem todo o conteúdo devem tirar 100.
Conhecimento do conteúdo do teste	Os alunos têm pouca ou nenhuma ideia do conteúdo do teste	Os alunos sabem exatamente o que esperar.

Analisando o Quadro 1, pode-se dizer, em relação à diferença entre a interpretação dos escores entre as duas famílias que, quando os escores são interpretados em relação ao desempenho de um grupo específico de indivíduos, eles têm referência em norma. Quando, porém, os escores são interpretados em relação a objetivos pré-estabelecidos, diz-se que eles são referenciados em um critério.

Com *testes referenciados em norma*, um grupo representativo de alunos faz o teste antes de ele ser disponibilizado para o público. Os escores dos alunos que fazem o teste posteriormente são comparados àqueles do grupo, o qual passa a ser chamado *norm group* (grupo da norma) (BOND, 1996). A autora acrescenta que testes de norma são elaborados e caros. Por essa razão, os grupos de norma são utilizados por 7 anos e todos os alunos que fazem o teste durante o período de sete anos tem seus escores comparados ao grupo de norma original.

Esse procedimento se baseia na premissa de que fatos nas nossas e nas vidas dos animais ocorrem em padrões relativamente previsíveis e que esses padrões podem tomar muitas formas diferentes. Isso também acontece com as distribuições dos escores de um teste. Quando apenas um pequeno número de escores é plotado, a forma da curva será muito irregular. Não obstante, com um grande número de escores, a probabilidade que a curva tome uma aparência mais uniforme e regular deve aumentar.

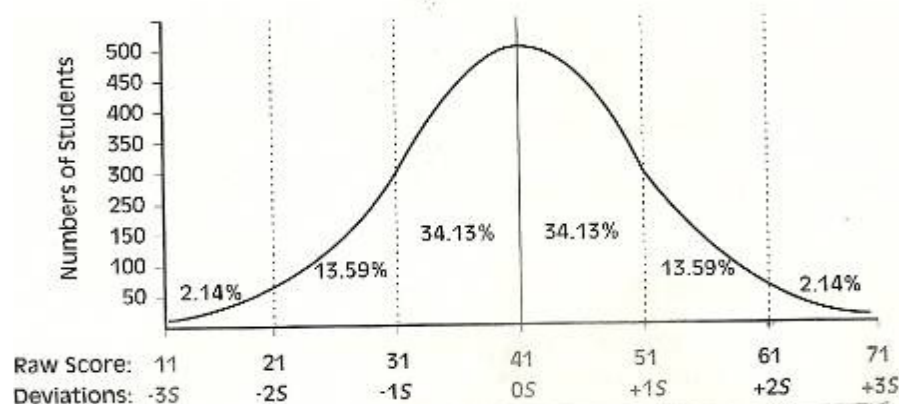
Essa aparência uniforme e regular é refletida em uma distribuição normal com uma curva em forma de sino, cujos dados tendem a se concentrar perto do centro e a diminuir simetricamente em ambos os lados. As três características mais importantes da distribuição normal são: medidas de tendência de centro (média, mediana, moda), sendo a média a mais tipicamente utilizada; medidas de dispersão ou variabilidade (desvio padrão representado pela letra  $s^{39}$  e variância  $l^2$ ) e noção de porcentagem na distribuição (BROWN, 2005, p.119-120).

Se um teste referenciado em norma estiver apropriado, teremos uma distribuição dos escores distribuídos em uma curva normal, com 50% dos escores abaixo da média e 50% acima. Como se pode observar na Figura 3, é bem provável que cerca de 68,26% dos alunos estejam situados entre a média ( $M$ ) e um desvio padrão acima ( $+1s$ ) ou abaixo ( $-1s$ ). Da mesma forma, 27,18% dos alunos estão entre um e dois desvios padrão, sendo 13,59% acima e 13,59% abaixo. Os demais 4,28% estão além de dois ou mais desvios padrões da média.

---

<sup>39</sup> Para fugir de uma definição estatística demasiadamente rigorosa, Brown, 2005, p.102 define desvio padrão como um tipo de média das diferenças de todos os escores da média central.

Figura 3 – Curva de distribuição normal



Fonte: Adaptada de Brown (2005, p. 125).

Considerando o que foi exposto a respeito da noção de distribuição normal, vejamos agora outro assunto que também diz respeito a testes de proficiência: os diferentes sistemas de escores que são utilizados. São eles: o escore bruto, o escore ponderado, o escore percentil ou percentílico e o escore padronizado. Esse último se divide em três tipos: escore *t*, escore *z*, e escore *CEEB* (*College Entrance Examination Board*). O escore CEEB é utilizado nos exames SAT (*Scholastic Aptitude Test*); GRE (*Graduate Record Exams*) e no TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) versão papel-e-lápis.

Como apontado por Brown (2005, p. 123), tanto o escore bruto ou empírico quanto o escore ponderado são tipos de escore com os quais a maioria dos professores tem familiaridade. Enquanto o escore bruto de um sujeito é a soma dos pontos obtidos no teste (PASQUALLI, 2003, p.70), o escore ponderado se baseia em diferentes pesos para diferentes questões em um teste (BROWN, 2005, p.123).

O escore percentil ou percentílico, por sua vez, fornece a posição relativa de um sujeito em relação a um determinado grupo de alunos, isto é, indica a porcentagem de sujeitos em um determinado grupo que estão abaixo do escore de um candidato. Vejamos o exemplo trazido por Mehrens e Lehmann (1969, p. 97) para ilustrar melhor essa questão. Se dissermos, por exemplo, que um aluno, com um escore bruto de 76 num teste de português composto de 100 itens, situou-se no 98 percentil, isso não significa que ele respondeu corretamente a 98% dos itens. Isso significa que 98% dos alunos que se submeteram ao teste obtiveram um escore

inferior a 76.

No entanto, como ressaltado por Fultcher e Davidson (2009, p. 108), nem sempre os escores brutos são os mais apropriados e, por essa razão, passam por transformações para que sejam interpretados em termos da distribuição normal. Assim, temos os escores padronizados (escore  $t$ , escore  $z$ , e escore  $CEEB$ )<sup>40</sup> que, de acordo com Brown (2005, p. 123), “representam o escore de um aluno em relação à distância que esse escore varia da média do teste em unidades de desvio padrão”.<sup>41</sup>

Dentre as razões mais importantes destacadas por Brown (2005, p. 127-128) para que todos os professores de língua consigam entender escores padronizados, há a possibilidade de poder comparar a relação entre os desempenhos de grupos diferentes em dois ou mais testes de extensão diferente e o fato desse tipo de escore estar se tornando cada vez mais comum e como tal, precisa ser compreendido para que decisões responsáveis sejam tomadas em relação a testes referenciados em norma.

Para finalizar esta seção, resta posicionar meu teste em relação a uma teoria de medida.

De acordo com Pasquali,

A Psicometria procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas, tipicamente chamadas de itens. A Teoria Clássica dos Testes (TCT) se preocupa em explicar o resultado final total, isto é, a soma das respostas dadas a uma série de itens, expressa no chamado escore total (T). Por exemplo, o T em um teste de 30 itens de aptidão seria a soma dos itens corretamente acertados. [...] se [...] o sujeito acertou 20 itens e errou 10, seu escore T seria de 20. (2003, p.67)

Seguindo essa linha de raciocínio, ou seja, supor que seja possível somar as respostas corretas e interpretar essa soma de respostas corretas como algo que me permite saber a respeito da habilidade de cada participante em relação ao construto que os itens foram elaborados para medir, situo os procedimentos que foram adotados para obtenção e interpretação dos escores do teste de proficiência elaborado nesta pesquisa dentro dos pressupostos teóricos apregoados pela Teoria Clássica dos Testes (doravante TCT). Coerente com essa escolha, procedimentos,

<sup>40</sup> Para obter mais informações sobre como transformar escores brutos em cada um dos diferentes tipos de testes padronizados, ver Brown (2005, p. 123-126).

<sup>41</sup> **Standard scores** represent a student's score in relation to how far the score varies from the test mean in terms of standard deviation units.

tais como análise de facilidade do item, análise de discriminação do item e coeficiente de confiabilidade, foram utilizados e estão descritos no capítulo da metodologia.

### 3.2.1.1 Proficiência e Suficiência

Com muitas confusões terminológicas acerca do próprio conceito de proficiência, antes de abordar a sua suposta diferença com o termo suficiência, volto-me ao artigo de Scaramucci (2000) para melhor esclarecê-lo.

Scaramucci (2000) aponta que o conceito de proficiência no contexto de exames em língua estrangeira não tem sido entendido e avaliado de forma adequada em razão das confusões terminológicas e conceituais sobre o termo que, como afirma Chastain (1988, p. 49 apud CHALHOUB-DEVILLE, 1997)<sup>42</sup>: “parece fazer parte daquela categoria de palavras que são usadas frequentemente sem uma atenção consciente com relação ao seu significado exato”. A autora alega que essa situação resulta do fato desse conceito ser usado não somente por diferentes áreas da própria Linguística Aplicada, denominada por ela como uso-técnico, mas também por pessoas, em situações do dia a dia, que nada tem a ver com ensino/aprendizagem e avaliação de linguagem. Esse uso é denominado por ela como não-técnico.

Para ilustrar essa última situação, na qual o termo é usado com um sentido não-técnico, ou seja, mais geral e amplo, Scaramucci (2000, p.3) lança mão da definição trazida pelo dicionário Collins Cobuild. De acordo com o dicionário, proficiência é entendida como conhecimento, domínio, controle, capacidade (*ability*) ou habilidade (*skill*). Com esses significados, o dicionário traz os seguintes exemplos: “Ele é proficiente em inglês” ou “Você acha que calculadoras impedem as crianças de se tornarem proficientes em aritmética?”. A autora aponta que sentenças como essas trazem em suas entrelinhas a implicação de que proficiência é algo estável, monolítico e único. Esse fato se torna bem claro na sentença “Ele é proficiente em inglês” quando o interlocutor quer dizer “Ele é fluente em inglês”, ou “Ele fala inglês fluentemente” e é proferida, na maioria das vezes, por pessoas não envolvidas com linguagem que, por esse motivo, são mais propensas a emitir

---

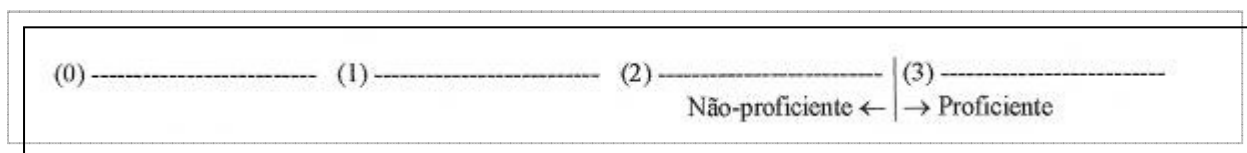
<sup>42</sup> In: SCARAMUCCI (2000, p. 3).

comentários generalizados, frutos de julgamentos impressionistas sem nenhum respaldo comprobatório, como por exemplo, o resultado de um exame ou uma avaliação mais sistemática. Além disso, a afirmação leva em conta a existência de um falante nativo ideal que, de acordo com Stern (1983 apud SCARAMUCCI, 2000, p. 3), é uma referência muitas vezes não desejável e que pode representar uma perda de tempo em situações de ensino/aprendizagem de L2/LE.

Sobre isso, a autora oportunamente salienta que não se pode esquecer que nem a proficiência nativa é única e monolítica, pois pode variar de acordo com o tópico em discussão, o interlocutor, a situação, barulho, stress, dentre outros fatores.

Para ilustrar o conceito “absoluto de tudo-ou-nada de proficiência”, a autora traz a seguinte escala na Figura 4:

Figura 4 - Uso não técnico do termo proficiência



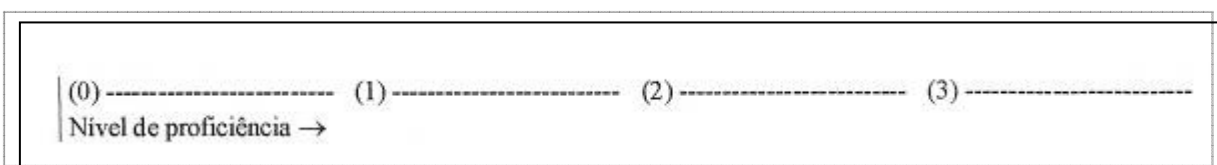
Fonte: Scaramucci (2000)

Tendo explicado o uso não-técnico do termo proficiência discutido por Scaramucci (2000), vejamos, a seguir, o que a autora diz a respeito do uso técnico da palavra, o qual é de extrema importância para esta pesquisa.

Diferentemente do conceito absoluto discutido e ilustrado anteriormente, o termo proficiência, na sua acepção técnica, é um conceito relativo que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua e não a de um falante ideal, removido de um determinado contexto de situação.

Nessa linha de raciocínio, na Figura 5, os falantes níveis (0), (1) e (2) ainda são vistos como proficientes, mesmo sendo menos proficientes que o nível (3).

Figura 5 - Uso técnico do termo proficiência



Fonte: Scaramucci (2000)

Dessa forma, uma definição mais adequada de proficiência deve incluir o propósito da situação de uso. Ao invés de dizer simplesmente *Ele é proficiente em inglês*, Scaramucci (2000, p. 4) ressalta que devemos dizer *Ele é proficiente em inglês para viver e estudar na Inglaterra*, *Ele é proficiente em leitura de manuais técnicos em inglês*. E a autora acrescenta que dizer que alguém alcançou um nível mínimo de proficiência estabelecido por um determinado teste ou exame elaborado com objetivos e conteúdos previamente definidos significa dizer que alcançou ou ultrapassou a posição de domínio desse exame, que é denominado *ponto* ou *escore de corte*.

Outra maneira de definir proficiência, segundo Scaramucci (2000), ainda em relação ao seu uso-técnico, diz respeito ao seu contraste com o conceito de rendimento. Enquanto a proficiência refere-se a um uso futuro da língua e, como tal, é geral e não tem vínculo ou compromissos com o passado, rendimento é específico e local, na medida em que descreve a aprendizagem de um determinado programa. Sendo assim, é essa distinção que determina procedimentos distintos na elaboração dos instrumentos de avaliação: o de rendimento é baseado em um *syllabus*, materiais ou no currículo, enquanto o de proficiência tem um compromisso com um construto teórico e tem suas especificações definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua.

Tendo estabelecido alguns parâmetros para um melhor entendimento do termo proficiência, vejamos agora algumas considerações a respeito da sua diferença com o termo suficiência, já que algumas universidades brasileiras, como, por exemplo, a UTFPR – Campus Ponta Grossa e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), têm utilizado esse termo para se referir aos testes de língua estrangeira utilizados por elas para avaliar o conhecimento dos alunos que ingressam ou pretendem ingressar nos seus programas de pós-graduação.

Esse termo, no meu reduto de trabalho especificamente, tem suscitado debates entre professores, entre coordenadores e professores e entre professores e alunos. Todos tentam, sem muito sucesso e com pouco consenso, pontuar a(s) real(is) diferença(s) entre um exame de suficiência e proficiência. No Campus de Ponta Grossa, o termo adotado foi o de suficiência. Quando, porém, solicitados para explicar o motivo que levou o Departamento de Pós-Graduação a escolher um exame de suficiência e não de proficiência, os responsáveis se justificam dizendo que o primeiro é mais fácil que o segundo e, muitas vezes, acrescentam que não é



preciso ser proficiente para fazer mestrado, só para o doutorado.

Da mesma forma que os administradores, os alunos também demonstram forte influência do uso-não técnico. Os professores de línguas da instituição, no entanto, antes de admitirem não saber por certo onde a verdadeira diferença exatamente se encontra, tentam pontuá-la em termos de objetivos e afirmam que enquanto o objetivo de um exame de proficiência é o de situar o aluno em relação ao falante ideal, o de suficiência não tem esse objetivo e, por essa razão, não precisa ser muito difícil e elaborado. A situação se complica ainda mais quando alguns alunos que fizeram o mestrado no Campus de Ponta Grossa vão fazer doutorado no Campus de Curitiba. Para ingressar no programa sem precisar fazer outro exame de língua inglesa como LE, eles são informados de que precisam apresentar seu certificado de proficiência do mestrado. Com essa informação, eles solicitam ao Departamento de Pós-Graduação um certificado, o qual é emitido prontamente. No entanto, não demora muito para que o candidato retorne solicitando que uma nota seja incluída no seu certificado de suficiência para que ele se transforme num certificado de proficiência, pois o campus de Curitiba exige proficiência e não suficiência para o doutorado.

Para investigar a suposta diferença entre um exame e outro, consultei outros professores fora da instituição que, além do que eu já tinha escutado, disseram que um exame de suficiência apenas se preocupa em dizer se o aluno está ou não apto para cumprir as exigências do programa, limitando a divulgação do resultado a duas palavras “Passou” ou “Reprovou”. O de proficiência, por sua vez, situa o candidato em relação às exigências do programa através do uso de bandas de proficiência.

Com essa informação em mente, pensei que havia resolvido a questão, pois a explicação na época parecia plausível o suficiente para satisfazer meus propósitos mais imediatos. Ciente, no entanto, de que essa confusão terminológica não se restringia aos muros da UTFPR e carente de uma referência teórica palpável para justificar meu ponto de vista, já que nunca havia lido nada sobre essa diferença, resolvi consultar a professora Matilde Scaramucci, referência nacional sobre avaliação de línguas. Em comunicação pessoal, Scaramucci (2000) se posiciona em relação a essa diferença, afirmando nunca ter bem entendido o que as pessoas querem dizer com “suficiência” e sugere que eu pergunte diretamente para as pessoas que utilizam esse termo em seus editais. A autora acrescenta que, na sua maneira de ver, essa distinção não faz o menor sentido, ao passo que outras, como,

por exemplo, nivelamento (que ela chama de colocação ou classificação) e proficiência ou entre rendimento (avaliação que retoma os objetivos de ensino, conduzida geralmente na sala de aula) e proficiência fazem.

Especificamente em relação à situação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, em que a distinção parece estar entre níveis de proficiência, ou seja, para o mestrado se exige menos e para o doutorado se exige mais, a autora diz que ainda se trata de proficiência. Sobre isso, ela salienta que em ambos os casos se está avaliando a língua para uso futuro, ou seja, quando o aluno estiver no mestrado ou no doutorado onde, em ambos os casos, os objetivos devem ser pautados pelas necessidades de uso que, nesse caso, deve ser leitura da bibliografia em inglês durante o mestrado ou doutorado. Para Scaramucci (2012), tal divisão é incompreensível, pois as disciplinas de pós-graduação são frequentadas tanto por alunos de mestrado como de doutorado, que tem de ler os mesmos textos.

A explicação de Scaramucci (2012) é, indiscutivelmente, esclarecedora e parece se pautar no fato de que o objetivo que norteia um exame de proficiência é o de avaliar a língua para uso futuro. Acontece, porém, que a efetiva origem do uso do termo suficiência ainda não estava totalmente esclarecida. Uma explicação para a existência desses dois termos, só surgiu após ler Marochi (2011). Ao comentar sobre os testes referenciados em critério, a autora faz referência a Shohamy (1992) e cita como exemplo desse tipo de teste os testes de suficiência adotados pela UFPR. Foi aí que percebi que o que algumas instituições de ensino superior chamam de teste de suficiência é na verdade o que Shohamy (1992) chama de teste de domínio. Segundo essa autora, esse tipo de teste avalia o conhecimento linguístico dos examinandos, o qual é descrito em termos de objetivos bem claros e específicos e cujo principal propósito é o de descobrir o que o aluno pode fazer. No caso da UFPR, o objetivo específico é avaliar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos em língua estrangeira moderna (alemão, espanhol, francês, inglês ou italiano) provenientes de revistas científicas. Sendo um teste referenciado em critério, esse exame não tem como objetivo precípua distribuir os candidatos em um *continuum* para saber como eles se situam um em relação ao outro, discriminando, assim, os alunos entre bons, regulares e fracos. Seu intuito é saber se os alunos têm ou não uma habilidade específica.

Dito isso, reconheço que exista uma diferença entre proficiência e suficiência. No meu ponto de vista, porém, estabelecer a diferença entre eles em

termos de alcançar objetivos claros e definidos é que está um tanto inapropriada, pois ambos os têm. O objetivo de um exame de proficiência, como bem salientado por Scaramucci (2012), baseia-se em objetivos claros e específicos em relação a uma situação futura de uso de língua. Nesse sentido, minha posição é a mesma que a de Scaramucci (2012), quando ela afirma que tal diferença entre suficiência e proficiência não existe e é totalmente desnecessária.

Quando, no entanto, posicionamos essa diferença em termos de norma e critério, ela passa a fazer mais sentido. Também o faz a dificuldade dos professores, administradores e alunos para explicá-la, pois, como vimos, para que possa entender a diferença entre um teste referenciado em norma e um teste referenciado em critério é necessário que se tenha em mente o conceito de norma, o qual só é bem entendido quando entendemos alguns conceitos básicos de estatística, como curva normal e desvio padrão, assunto tratado anteriormente. Outro ponto que deveria ser salientado quando se tenta estabelecer uma diferença entre eles é o fato de os testes utilizarem diferentes tipos de escores. Enquanto o teste de proficiência utiliza escores padronizados que permitem saber a distância dos examinandos em relação à média em desvios padrão, o teste de suficiência utiliza o escore bruto.

### 3.2.2. Principais Testes de Proficiência em Língua Inglesa

Com a crescente necessidade de avaliar o que os alunos conseguem fazer com a linguagem dentro de paradigmas mais comunicativistas, as universidades internacionais, principalmente aquelas nas quais a língua inglesa é o veículo de instrução, passaram a exigir que os candidatos apresentem um certificado de proficiência na língua que seja válido e confiável.

Com esse cenário, o que se observa atualmente é uma opção maior de testes de proficiência de língua inglesa disponíveis no mercado que reivindicam ter essas características.

Vejam os alguns dos mais importantes exames de proficiência de língua inglesa bem como suas principais características, principalmente no que diz respeito aos métodos de avaliação utilizados.

### 3.2.2.1 IELTS (*International English Language Testing System* - Sistema Internacional de Teste de Língua Inglesa)

Dentre os diversos exames de proficiência para fins específicos desenvolvidos (HUDSON, 1993; McNAMARA, 1990; DOUGLAS; SELINKER, 1993; DOUGLAS; MYERS, 1999; BROWN, 1984), o IELTS é um exemplo de certificação internacional, reconhecido mundialmente como a maneira mais eficiente de comprovar os conhecimentos em língua inglesa.

O exame é fundamental para entrada em instituições educacionais do Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, além de também ser aceito nos Estados Unidos, Canadá e outros países de língua inglesa. Nos Estados Unidos, são mais de 1.200 instituições de ensino de nível superior a aceitar os resultados do IELTS como prova de proficiência em língua inglesa.

Atualmente, de acordo com o IELTS<sup>43</sup>, todos os candidatos devem se submeter a 4 módulos oferecidos, um para cada uma das 4 habilidades – *reading* (leitura), *writing* (escrita), *listening* (compreensão auditiva) e *speaking* (fala). Todos eles fazem os mesmos módulos para testar a habilidade auditiva e da fala. Entretanto, no que diz respeito aos módulos para testar a habilidade de leitura e escrita, o candidato pode escolher entre um de natureza mais geral e outro com um foco mais acadêmico.

Diferentemente dos testes iniciais, em que as habilidades eram testadas separadamente, o que se nota atualmente é uma tendência para que elas sejam testadas de forma mais integrada. Por exemplo, o aluno/candidato é solicitado a ler um texto. Com as informações adquiridas nessa tarefa, é solicitado a desenvolver outra tarefa, como, por exemplo, elaborar um resumo. Dessa forma, assim como na vida real, as tarefas são realizadas com um propósito.

No entanto, métodos menos diretos e objetivos também são empregados, principalmente para testar a habilidade de leitura. Alguns exemplos são: questões de múltipla escolha, transferência de informação, identificação do ponto de vista do autor, relacionar informações, editar respostas curtas e respostas de verdadeiro ou falso

---

<sup>43</sup> As informações pontuais em relação a esse exame foram retiradas do site <http://www.ielts.org/> acessado em abril de 2011.

Um escore para cada uma das 4 habilidades, num sistema de bandas que varia de 1 a 9, é fornecido bem como um escore geral que também varia de 1 a 9. Assim, a avaliação não consiste no fato de o candidato alcançar ou não uma nota pré-fixada para passar. Seu desempenho no exame depende de como sua atuação se relaciona com as exigências do curso que ele pretende fazer. Tais exigências, por sua vez, devem ser estabelecidas por cada estabelecimento de ensino.

### 3.2.2.2 TOEFL (*Test of English as a Foreign Language* – Teste de Inglês como Língua Estrangeira)

Esse teste, assim como o IELTS, é usado principalmente para avaliar a habilidade de usar e entender o tipo de Inglês usado em um contexto acadêmico de ensino superior.

Esse exame, além de questões de múltipla escolha, também traz perguntas e tarefas que integram as 4 habilidades essenciais – *reading, listening, writing* e *speaking*. Por exemplo, antes de desenvolver uma tarefa de escrita, solicita-se que o candidato leia uma passagem e escute uma palestra sobre um determinado tópico. Tarefas integradas são utilizadas na avaliação das habilidades da fala e da escrita<sup>44</sup>.

A habilidade de leitura, no entanto, é avaliada quase que integralmente com a utilização de questões de múltipla escolha baseadas exclusivamente no conteúdo dos textos utilizados. Algumas técnicas alternativas, mas igualmente objetivas são também utilizadas. Por exemplo, os candidatos leem um texto, e então devem completar um resumo do mesmo texto. Para tal, eles precisam selecionar 3 sentenças, de um total de 6 alternativas fornecidas, para expressar as ideias mais importantes do texto. Outro exemplo de uma técnica objetiva utilizada é a de restituir ao texto um parágrafo que foi previamente removido. A seção de leitura consiste de 3 a 5 textos, de aproximadamente 550 a 700 palavras cada um, seguidos de 12 a 14 questões.

Quanto à sua estrutura, o TOEFL é dividido em 4 seções distintas, uma para cada habilidade anteriormente mencionada.

Escore separados que variam de 0 a 30 são fornecidos para cada questão com uma análise que aborda os pontos positivos e negativos do desempenho do

---

<sup>44</sup> As informações sobre esse exame foram retiradas do site <http://www.ets.org/toefl> acessado em abril de 2011.

candidato. Um escore geral que se baseia numa escala que varia de 0 a 120 também é fornecido. Em linhas gerais, o escore geral, mostra como o escore do candidato se compara com os escores dos outros alunos que fizeram o exame.

Da mesma forma que o IELTS, o TOEFL não estabelece uma linha de corte para decidir quem passa ou reprova. As exigências são estabelecidas pelas próprias instituições de ensino. Alguns exames de proficiência, como o TOEFL e o *First Certificate in English* - FCE, oferecem uma versão realizada pelo computador chamada de *computer-based test* ou *internet-based test* e uma mais tradicional, com papel e lápis, chamada de *paper-based test*.

### 3.2.2.3 FCE (*First Certificate in English* – Certificado de Nível Intermediário em Inglês)

*First Certificate in English*<sup>45</sup> é um exame para pessoas que precisam provar habilidade para usar Inglês em situações de escrita e fala em um nível intermediário superior para propósitos de trabalho e estudo.

O exame é constituído de 5 partes, uma para cada habilidade e uma parte denominada *use of English* com tarefas para avaliar gramática e vocabulário. Os métodos utilizados nesse módulo são: *cloze* de múltipla escolha, *cloze* aberto, formação de palavras e transformações de palavras chaves.

A seção de leitura, a qual foi utilizada com o propósito de validação do instrumento de elaborado nesta pesquisa, tem 3 partes com 30 questões para serem resolvidas em uma hora. Os métodos utilizados são múltipla-escolha, texto com lacunas e múltipla correspondência.

Quanto ao escore, cada seção vale 20% do escore final, perfazendo um total de 100%. O nível do exame está estabelecido no nível B2 do CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*)<sup>46</sup> que é um nível intermediário superior. Em relação à seção de leitura mais especificamente, espera-se que um candidato nesse nível consiga entender as ideias principais de textos complexos. O desempenho do candidato em cada seção é mostrado em um quadro numa escala nominal com as seguintes marcações: Excepcional – Bom – Caso Fronteiriço –

<sup>45</sup> As informações sobre esse exame foram retiradas do site:

<http://www.cambridgeesol.org/exams/fce/index.html>. Acesso em: 12 abr. 2011.

<sup>46</sup> Elaborado pelo Conselho Europeu, seu principal objetivo é o de fornecer método de avaliação e ensino que se aplique a todos os idiomas dos países membros da Comunidade Européia.

Fraco. O candidato recebe um certificado com classificações A, B ou C, onde A é excepcional, B é bom e C é caso fronteiroço. Resultados superiores ou inferiores a essa classificação, ou seja, níveis C1 e B1 do CEFR também recebem certificados.

Considerando a existência dos testes FCE e IELTS, ambos produzidos pela *University of Cambridge ESOL Examinations (English as a second or foreign language for speakers of other languages)*, e sua inserção na comunidade europeia, a preocupação com estudos que consigam estabelecer uma equivalência de suas bandas com os níveis do *Common European Framework* é totalmente explicável e pertinente. Com esse propósito em mente, Taylor (2004, p.2) montou o Quadro 2, que mostra essa equivalência.

Quadro 2 - Bandas do IELTS e *Common European Framework*

IELTS	Main Suite	BEC	CELS	NQF	CEF
9.0	CPE			3	C2
8.0					
7.0					
6.0	CAE	BEC H	CELS H	2	C1
5.0	FCE	BEC V	CELS V	1	B2
4.0	PET	BEC P	CELS P	Entry 3	B1
3.0	KET			Entry 2	A2
				Entry 1	A1

Sendo:

IELTS: International English language Testing System

KET: Key English Test

PET: Preliminary English Test 72

FCE: First Certificate in English

CAE: Certificate in Advanced English

CPE: Certificate of Proficiency in English

BEC: Business English Certificates: H-Higher, V-Vantage, P-Preliminary

CELS: Certificates in English Language Skills: H-Higher, V-vantage, P-Preliminary

NQF: National Qualifications Framework

CEFR: Common European Framework of Reference

Fonte: Taylor (2004)

A utilidade do Quadro 2, no entanto, extrapola o estabelecimento de uma equivalência entre o IELTS e o CEF. Ele possibilita, também, que se saiba a equivalência entre os principais exames de línguas.

### 3.3 UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS

Bachman (2000) fornece um relato da evolução do processo de avaliação de línguas nos últimos 20 anos, e conclui que a pesquisa e a prática nessa área testemunharam nesse período um refinamento de uma grande variedade de abordagens e instrumentos de pesquisa.

Olhando no espelho retrovisor da história da avaliação em línguas verificamos, porém, que essa evolução aconteceu gradativamente e passou por vários estágios. Verificamos também, como apontado por Baker (1989, p. 2), que as avaliações nem sempre refletiram as abordagens de ensino/aprendizagem de LE.

Spolsky (1978) e Hinofotis (1981) ressaltam que a avaliação em línguas pode ser segmentada em períodos ou tendências de desenvolvimento. Hinofotis chamou-os de período *pré-científico*, *psicométrico-estruturalista* e *integrador-sociolinguístico*. Morrow (1979) retoma os estágios de Spolsky e denomina-os: *Garden of Eden* (Jardim do Éden), *Vale of Tears* (Vale das Lágrimas) e *The Promised Land* (A Terra Prometida). Brown (2005, p. 19), contudo, prefere usar o termo *movimentos* ao invés de períodos para descrevê-los porque, de acordo com ele, esses movimentos se sobrepõem cronologicamente e coexistem em diferentes partes do mundo. O autor também acrescenta um movimento, o qual ele denomina de *movimento comunicativo*.

Vejamos mais detalhes sobre cada um desses períodos.

#### 3.3.1 O Movimento pré-científico ou *The Garden of Eden* (O Jardim do Éden)

Avaliações em línguas têm suas raízes no período pré-científico, anterior aos anos 40, no qual nenhuma habilidade especial ou conhecimento científico eram necessários. Segundo Spolsky (1976), os testes eram considerados uma arte com sua elaboração completamente baseada no julgamento subjetivo e impressionista das pessoas envolvidas na sua criação.

Esse movimento é caracterizado por testes de tradução, geralmente de textos literários, desenvolvidos e corrigidos pelos próprios professores. Tal prática



refletia a visão de linguagem vigente na época. Métodos de ensino/aprendizagem de línguas, como o Método de Tradução e Gramática, também eram influenciados por essa visão, pois a divisão entre ensino e testes não era bem definida.

Embora Brown (2005, p. 20) sugira que esse período tenha terminado com o surgimento do movimento *psicométrico-estruturalista*, acredito que esses movimentos, bem como os que vieram posteriormente, ainda sobrevivem nos dias atuais e influenciam práticas de ensino e avaliação. Afinal de contas, contextos acadêmicos específicos possuem necessidades específicas que demandam diferentes soluções.

### 3.3.2 O Movimento psicométrico-estruturalista ou *The Vale of Tears* (O Vale de Lágrimas)

Por volta dos anos 40, uma nova concepção de língua, descrita como uma estrutura hierárquica, e novos métodos de ensino de LE surgem. As avaliações de LE, no entanto, não ficam alheias a todas essas mudanças.

Com a influência da psicologia behaviorista da época, preocupada em desenvolver teorias modernas e técnicas de medição para serem usadas na área de educação, um leque de opções de testes psicológicos foram produzidos. O grande atrativo desses testes era sua objetividade, suposta validade e confiabilidade.

Como previsto, os testes de LE bem como métodos de ensino incorporam características desse novo movimento na área da psicologia.

De acordo com Carrol (1972), os testes de LE que surgiram nessa época se propunham a medir elementos linguísticos isolados, os quais eram ensinados pelos métodos de ensino vigentes na época, entre os quais o Método Audio-lingual que evoluiu a partir do Método Direto.

Questões de respostas fechadas (múltipla escolha), que garantiam objetividade na correção e, conseqüentemente, maior confiabilidade dos testes, eram cuidadosamente construídas e analisadas com procedimentos estatísticos, tais como análise de item, estatística descritiva, coeficientes de confiabilidade, estudos sobre validade, dentre outros. Como apontado por Brown (2005, p. 20), testes elaborados dentro desses princípios foram considerados um avanço em relação àqueles do *movimento pré-científico*.

Baker (1989, p. 29) aponta para o grande interesse em testes de línguas depois da guerra. De acordo com o autor, eles foram desenvolvidos para avaliar os projetos de ensino de línguas estrangeiras que surgiram durante esse período. Em virtude desse interesse, vários testes padronizados surgiram durante esse movimento: *Test of English as a Foreign Language*, *Michigan Test of English Language Proficiency*, *Modern Language Association Foreign Language Proficiency Tests for Teachers and Advanced Students*, *Comprehensive English Language Test for Speakers of English as a Second Language* (BROWN, 2005, p. 20).

Com a finalidade de trazer um exemplo de exame de língua inglesa que reflete a influência desse movimento, Retorta (2007, p. 23) se vale da prova de inglês do vestibular da UFPR de 1977 (Quadro 3), que se utiliza de itens isolados, testados de forma descontextualizada. De acordo com a autora, “esses itens estavam longe de serem atividades que os alunos/candidatos fossem aplicar na futura vida acadêmica”.

Quadro 3 – Exemplo de exame em língua inglesa da UFPR

**The items numbered from 40 to 50 are to be answered by filling in the blanks**

- 40
1. Mary tasted the soup.  
The soup \_\_\_\_\_ salty.
  2. John smelled the flowers.  
The flowers \_\_\_\_\_ nice.
  3. Peter heard the noise.  
The noise \_\_\_\_\_ terrible.
  4. Paul saw the wounded man.  
The wounded man \_\_\_\_\_ terrible.
  5. Sheila touched the material.  
The material \_\_\_\_\_ smooth.
- a) taste, smell, hear, see, touch.
  - b) taste, smell, sound, look, feel.
  - c) felt, looked, sounded, smelled, tasted.
  - d) tasted, smelled, heard, saw, touched.
  - e) tasted, smelled, sounded, looked, felt.
- 41
- "I have not seen John \_\_\_\_\_ three or four days, but his brother has been here \_\_\_\_\_ last Saturday".
- a) for, since
  - b) since, since
  - c) for, for
  - d) since, for
  - e) \_\_\_\_\_, since
- 42
- A: "Your speech was very good".  
B: "I could have done better if I \_\_\_\_\_ more time".
- a) have had
  - b) had had
  - c) will have had
  - d) would have
  - e) had

Tal posicionamento em relação à análise de itens isolados para ser ensinada e avaliada foi anteriormente contestado por outros estudiosos como Oller (1979, p. 212) e Morrow (1979, p. 145). Eles argumentaram que a competência em uma língua não se restringe ao conhecimento das suas partes constitutivas. Indubitavelmente, como observam esses autores, dessa competência fazem parte outros elementos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico e entram nos aspectos da realidade sócio-interativa.

Com a ressalva de que os testes elaborados dentro dos princípios apregoados por esse movimento não são necessariamente válidos, Weir (1990, p. 2) reconhece-lhes algumas vantagens: (1) são facilmente quantificáveis; (2) permitem uma vasta cobertura de itens e (3) as notas baseadas em testes de itens isolados são confiáveis devido a sua objetividade.

Essas duas posições são muito importantes para se perceber a evolução dos estudos da linguística em prol da visão de língua que temos hoje. Aquela visão compartimentalizada estava, pouco a pouco, adquirindo características mais holísticas com a integração de componentes sociais. Um corolário dessa situação, principalmente para o ensino de línguas, foi um primeiro vislumbre da importância de se enfatizar uma visão mais funcional da língua. Dito de outra forma, o aprendiz, além de conhecer os elementos da LA e seu conjunto de regularidades, precisava, também, saber manuseá-lo corretamente para poder atender às exigências linguísticas inerentes às diferentes situações sociais.

Por outro lado, a área de avaliação parecia estar enfrentando seu primeiro dilema entre confiabilidade e validade. Nesse quesito, acredito que a importância desses dois componentes quando se trata de avaliação talvez consiga explicar o pequeno número de opositores contra os testes objetivos que surgiram nesse movimento, bem como sua sobrevivência até os dias atuais.

A despeito de qualquer oposição, concordo com Brown (2005, p. 20) quanto à importância desse movimento que possibilitou, pela primeira vez, a utilização de princípios científicos no desenvolvimento de avaliações de línguas.

### 3.3.3 O Movimento integrador-sociolinguístico<sup>47</sup> ou *The Promised Land* (A Terra Prometida)

Com o enfraquecimento do behaviorismo e o surgimento do cognitivismo, que teve em Chomsky<sup>48</sup> seu mais proeminente representante a partir dos anos 1960, novos caminhos se abrem tanto para os testes quanto para as tendências de ensino/aprendizagem de LE.

Os profissionais envolvidos com a linguagem, a exemplo de Hymes (1967), começam a perceber que a linguagem é criativa e, por essa razão, não pode ser mais vista como uma simples soma dos seus elementos constitutivos, os quais compunham os testes durante o movimento *psicométrico-estruturalista* (BROWN, 2005; HEATON, 1991; OLLER, 1979).

Oller (1979), na área de avaliação em LE, argumenta que a competência linguística é um conjunto unificado de habilidades que interagem entre si e que, dessa maneira, não podem ser testadas separadamente de forma adequada. Com essa afirmação, ele propõe a *Unitary Trait Hypothesis* ou *Unitary Competence Hypothesis* – UCH (Hipótese de Competência Unitária) e torna-se um dos principais opositores do movimento *psicométrico-estruturalista*. Ainda na visão do autor, testes de gramática, leitura, vocabulário e outros pontos isolados da língua não conseguem testar a competência comunicativa na sua essência holística, global. Nessa perspectiva, o que está em jogo é o desenvolvimento de métodos de avaliação que consigam testar todas as habilidades linguísticas de forma integrada.

É nesse cenário que surgem os testes integradores como o teste *cloze* e os ditados, que, de acordo com Oller (1979, p. 37), conseguiam medir a competência linguística levando em consideração sua natureza indivisível e global. Para cumprir tal propósito, diferentemente das questões que se propunham a testar itens linguísticos isolados em contextos mínimos, os métodos de avaliação propostos pelo autor faziam uso de textos mais extensos.

Apesar da versão original do teste *cloze* não ser utilizado para atingir os objetivos desta pesquisa, considerações sobre sua importância, utilidade e

---

<sup>47</sup> O termo *psicolinguístico-sociolinguístico* também é encontrado na literatura da área para descrever esse movimento. Brown (2005, p.21), porém, prefere se referir a ele usando o termo “*integrative-sociolinguistic*” (integrador-sociolinguístico).

<sup>48</sup> As posições de Chomsky são discutidas separadamente na seção Teoria de Sintaxe.

controvérsias não podem ser totalmente desconsideradas. Uma plausível justificativa é o fato de ter empregado uma versão modificada do teste *cloze*, a qual, juntamente com a versão original, será discutida com maior detalhamento na seção metodologia. No momento, para os propósitos dessa seção, não me parece que devo ir além de um breve comentário sobre a maneira como esse tipo de teste é elaborado.

O teste *cloze* é construído com o apagamento de palavras de um texto. Esse procedimento gera um texto com várias lacunas que devem ser restauradas pelos examinandos. O suprimento de palavras deve ser feito num intervalo que varia entre cada quinta e décima segunda palavra (ALDERSON, 2000, p. 207).

Com a introdução de testes mais integradores, a metade dos anos 60 e por todos os anos 70, nota-se que a pesquisa na avaliação de línguas foi amplamente dominada pela hipótese que a proficiência em língua consistia de uma característica singular e unitária. Tal pensamento, como apontado por Bachman (1996), renovou o interesse de pessoas envolvidas com avaliação de língua em questões relacionadas à validade de construto e, conseqüentemente, em análise fatorial.

### 3.3.4 O Movimento Comunicativo

Com a visão social incorporada ao conceito de competência (HYMES, 1972, 1979), os anos 80, testemunharam uma visão de habilidade de linguagem mais ampliada capitaneada pelos proponentes do conceito “competência comunicativa” (WIDDOWSON, 1978, 1983, 1989,; SAVIGNON, 1972, 1983; CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1979; BACHMAN, 1990).

Para um melhor entendimento do termo *competência* e de *competência comunicativa*, faz-se necessário lembrar que o termo, no contexto da linguística, foi usado pela primeira vez por Chomsky (1965). Segundo ele, competência (*competence*) significa conhecimento das estruturas e regras da língua, e desempenho (*performance*), o uso real da língua em situações concretas.

Quando Hymes (1979) amplia esse conceito de competência para abarcar a ideia “de capacidade para usar a língua”, acrescentando ao termo a palavra

comunicativa, de certa forma, ele une as noções de *competência* e *desempenho*, as quais, na proposta de Chomsky, estavam bem claras e separadas.

Como apontado e discutido por Silva (2004), o que se vê nos dias atuais, passados quase trinta anos do início do *movimento comunicativo*, é que “ainda hoje se busca uma normalização ou consensualidade para o termo competência”. Vale ressaltar que nos círculos de avaliação ele é comumente descrito em termos de um *construto psicológico*, como observa Brown (2005, p. 24).

Antes, porém, de partir para considerações mais detalhadas sobre alguns dos mais relevantes e importantes entendimentos desse conceito, gostaria de fazer um parêntese para incluir a tradução de Brown (2005, p. 24-25) sobre algumas interessantes ramificações para a avaliação de língua que se depreenderam da dicotomia *competence* e *performance*, introduzida por Chomsky (1965).

Essa distinção pode ajudar os professores a entender que testes são, na melhor das hipóteses, observações um tanto artificiais do desempenho de um aluno [...]. Uma coisa importante para lembrar, na minha opinião, é que avaliação de língua pode fornecer uma estimativa da performance de um aluno (às vezes de vários ângulos como em testes de compreensão oral, leitura e gramática), mas nunca fornece uma medição direta da real competência que subjaz o desempenho.<sup>49</sup>

Com a preocupação de incluir a competência comunicativa (ou desempenho, se preferirmos) dos alunos nas avaliações de língua, os examinadores começaram a elaborar testes que se tornaram típicos desse movimento: *role plays*, *problem-solving tests*, *group tests* e *task-based tests*.

É importante lembrar, porém, que tais testes só podem ser considerados Avaliações de Desempenho, de acordo com Norris et al. (1998, p. 8), se possuírem as seguintes características: (a) os examinandos devem desempenhar as tarefas, (b) as tarefas devem ser o mais autênticas possíveis e (c) sucesso ou fracasso no resultado das tarefas, porque são desempenhos, deve ser considerado por avaliadores qualificados. Parece óbvio afirmar que, apesar das vantagens que esses testes possam oferecer, dentre a mais importante o aumento da validade, eles são difíceis de serem implementados.

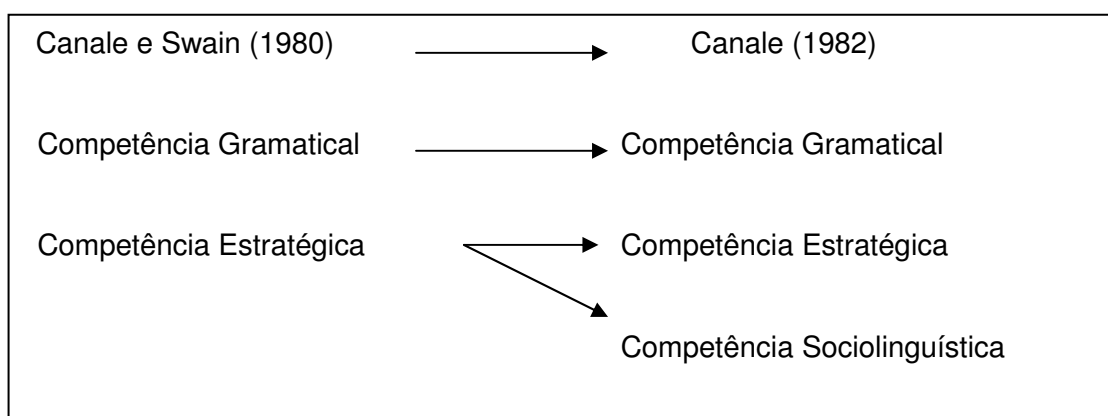
<sup>49</sup> This distinction can help teachers to realize that tests are at best fairly artificial observations of a student's performance [...]. The important thing to remember, in my view, is that language testing can provide an estimate of a student's performance (sometimes from various angles as in listening, reading, and grammar subtests), but never provides a direct measure of the actual competence that underlies the performance.

A partir de então, podemos dizer que avaliação de línguas dispõe de dois tipos de testes: (1) teste indireto que avalia o conhecimento de língua do aluno indiretamente utilizando-se de métodos que não são usados em situações na vida real. Por exemplo, múltipla-escolha, *cloze* ou verdadeiro e falso e (2) teste direto ou teste de desempenho que avalia o aluno diretamente, geralmente, pedindo-lhe que desempenhe uma tarefa da sua vida cotidiana.

Vejamos, agora, quais são os mais proeminentes e influentes modelos dos componentes da competência comunicativa até então propostos.

Nos anos 80, Canale e Swain (1980) apresentam um modelo teórico que descreve os diferentes tipos de competência. Esse modelo sofreu algumas modificações anos mais tarde (CANALE, 1979) e passa a dominar a área de avaliação de L2/LE.

Quadro 4 – Modelo Teórico de Competência Comunicativa



Fonte: Celce-Murcia (1995, p. 701).

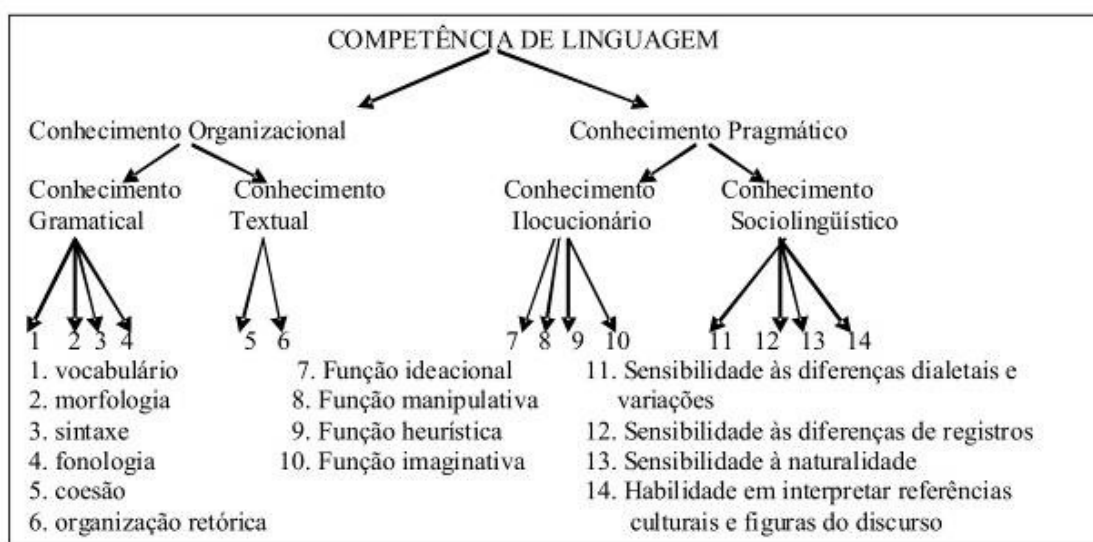
Como se pode observar, o modelo final apresentado pelos autores inclui quatro tipos de competência: (1) a *gramatical*, que contempla o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases; (2) a *estratégica*, que envolve os procedimentos mentais que os aprendizes/falantes utilizam para compensar a falta de conhecimento do código linguístico; (3) a *sociolinguística*, que implica no conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua; (4) a *discursiva*, que se concentra no conhecimento da variada produção de textos com suas próprias regras de coesão e coerência.



Nos anos 90, Bachman (1991) revisita as concepções de competência vigentes e propõe outro modelo teórico, o qual, alguns anos mais tarde, sofre alterações. As mudanças foram feitas por Bachman e Palmer (1996). Além de substituir a palavra *competência* por *conhecimento* por achar que a carga semântica do termo era muito pesada, eles destacam a interação entre as áreas de habilidade linguística, conhecimento do assunto e do âmbito afetivo e a maneira como elas interagem com as características da situação de uso da linguagem ou com sua avaliação.

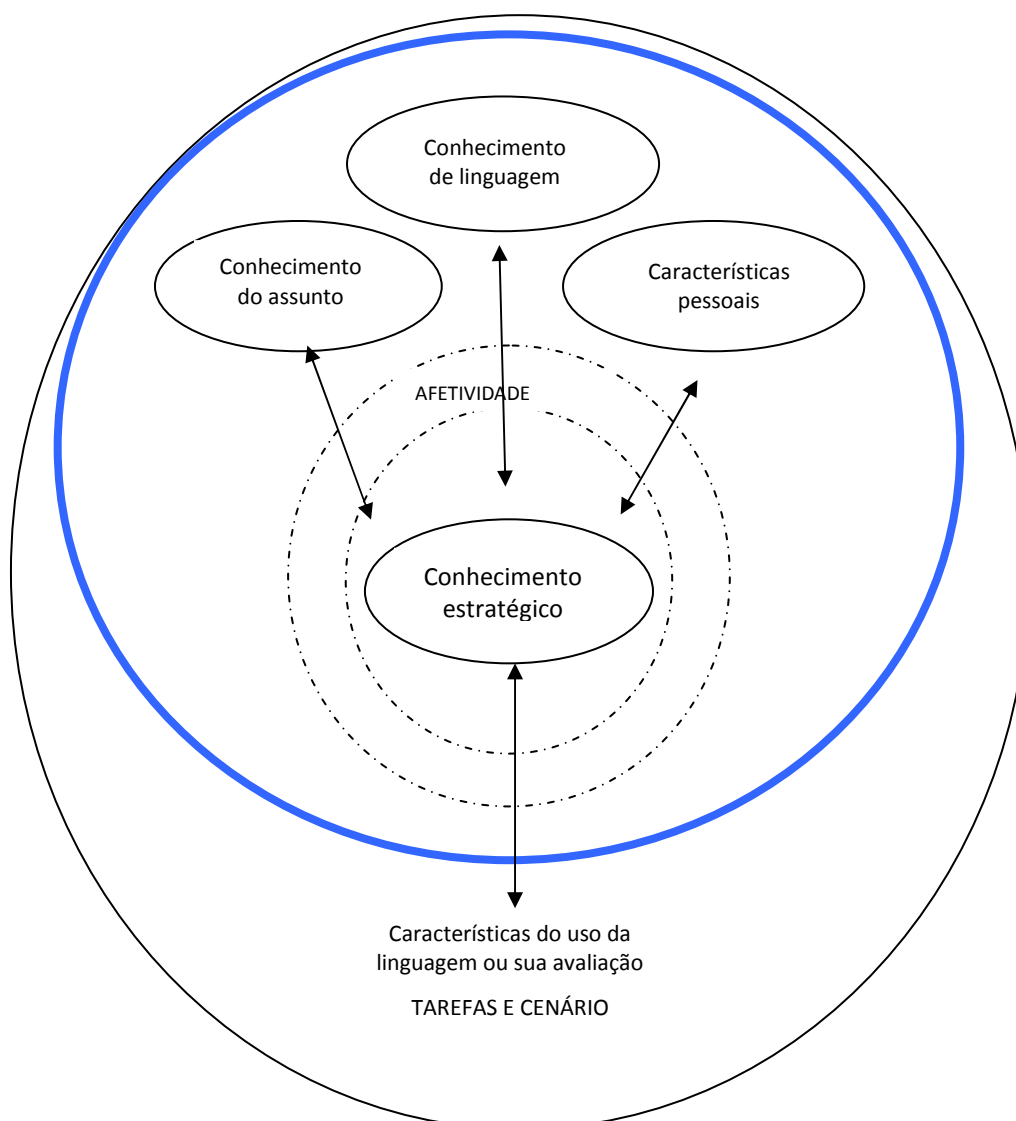
O Quadro 5 mostra o esquema da competência de linguagem de Bachman:

Quadro 5 – Competência de Linguagem



Fonte: Bachman (1990, p. 87)

Quadro 6 – Alguns componentes do uso linguístico e do desempenho de linguagem de teste



Fonte: Bachman; Palmer (1996, p. 63)

Levando-se em conta o que foi dito a respeito de competência, não há como negar a evolução do seu conceito que começou com as considerações feitas por Hymes até um modelo mais detalhado desenvolvido por Bachman e Palmer (Quadro 6). Esses autores apresentam um modelo que abarca questões que extrapolam a capacidade de uso da linguagem, tais como *conhecimento do assunto*, *características pessoais* e do *uso da linguagem* ou *sua avaliação*.

Mas, como outros modelos apresentados anteriormente, nas palavras de Retorta (2007, p. 41) “o maior problema desse modelo é que seus criadores não mostram como os componentes interagem em uma situação real de comunicação ou avaliação”.

Alguns pesquisadores envolvidos com a construção de testes no contexto de inglês para fins específicos, no entanto, preferiram não optar por nenhum dos modelos de competência de linguagem disponíveis na literatura. É o caso de Candlin, Burton e Coleman (1980); Low e Lee (1985); Hughes (1988) e Aziz (2002). Eles, ao invés, adotaram um construto baseado em contextos de uso da linguagem na situação-alvo, previamente estabelecido através de uma análise de necessidades conduzida junto a um grupo específico. A justificativa apresentada se baseia em Porter (1991, p. 33) que afirma que a definição de competência linguística deveria ser fluida porque testes de língua são usados com diferentes propósitos. Para firmar sua posição a esse respeito, ele acrescenta que “as diferentes necessidades dos diferentes aprendizes podem requerer diferentes tipos de habilidade linguística”, o que implica na noção de uma proficiência linguística diferente para cada caso.

A expansão no tocante a avaliação, nos anos 90, não se limitou ao conceito de competência. Outros aspectos dessa área também evoluíram durante esse período: metodologia de pesquisa; preocupação com avaliações autênticas dentro de princípios éticos bem como a profissionalização da área.

A metodologia empregada na pesquisa de avaliação de línguas tornou-se sofisticada e variada. Procedimentos utilizados há 20 anos como *Referenced Reliability Coefficients* (Coeficientes de Confiabilidade Referenciados) e *Exploratory Factor Analysis* (Análise Fatorial Exploratória) foram substituídos por metodologias de caráter quantitativo mais eficazes, como *Criterion-Referenced Measurement (CRM)* (Medição Referenciada por Critério), *Generalizability Theory (G-theory)* (Teoria G), *Item Response Theory (IRT)* (Teoria de Resposta ao Item), dentre eles o *Rash Model* (Modelo de Rash), que é o mais usado na avaliação de línguas, e *Theory and Structural Equation Modelling (SEM)*, que abrange *Regression Analysis* (Análise de Regressão) e *Factor Analysis* (Análise Fatorial) e *Multidimensional Scaling* (Escala Multidimensional).

Uma vez realizada a discussão teórica no que diz respeito ao conceito de competência, pode-se indagar qual a posição a ser adotada. É esta a questão a que me volto a seguir.

Na realidade, este trabalho se dá na perspectiva da competência comunicativa, como descrita no modelo de Bachman e Palmer (1996). O foco, contudo, será o do conhecimento gramatical, mais precisamente o da sintaxe. Vale ressaltar, entretanto, que para os propósitos deste estudo, conhecimento gramatical

se refere às dificuldades linguísticas enfrentadas pelos alunos de pós-graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa para ler textos acadêmicos.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES BÁSICAS NA ELABORAÇÃO DE UMA PROVA

Ainda no tocante a avaliação, vejamos alguns outros conceitos importantes que devem ser considerados na elaboração de um teste: validade, confiabilidade e praticidade.

#### 3.4.1 O conceito de validade

Entender o que é validade e sua real importância parece ter sido um desafio para muitos estudiosos e pesquisadores. Veja-se isso nas palavras de Scaramucci (2009, p. 31):

As discussões motivadas pela complexidade dos fatores envolvidos nesse conceito foram tão intensas a ponto de determinarem reformulações não apenas das visões de linguagem e de proficiência subjacentes às avaliações tradicionais, mas, principalmente, dos conceitos utilizados como parâmetros para avaliar a qualidade/aceitabilidade desses instrumentos.

Com isso, como comentado pela autora, a partir dos anos 1980, houve uma verdadeira revolução no conceito de validade/validação, causada, principalmente, pelo artigo de Messick (1989) denominado “Validade”, publicado no *Handbook of Educational Measurement* (CHAPELLE, 1999).

Para entendermos melhor quais foram essas modificações, é importante, que nesse primeiro momento, tenhamos um entendimento de validade na perspectiva tradicional. Para tal, observemos algumas definições: "Para que um teste seja válido ou veraz, precisa antes de qualquer coisa ser confiável (fidedigno) (MEHRENS; LEHAMANN, 1975, p. 69): "[...] um teste é válido se mede de forma precisa aquilo que pretende medir. (HUGHES, 1989, p. 22)<sup>50</sup>. E, ainda,

Validade em geral refere-se à adequação de um teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste deve medir. Um teste é válido à medida que mede o que deve medir. Assim, o termo *válido*, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado pela

<sup>50</sup> A test is valid if it measures accurately what it is intended to measure.

preposição *para*. Qualquer teste, dessa forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. (HENNING, 1987, p. 89)<sup>51</sup>

O que as definições enfatizam é uma forte associação, existente na época, entre o conceito de validade com o de confiabilidade, como se algo para ser válido precisasse sempre ser confiável e preciso. Para ilustrar e reforçar esse ponto de vista, retomemos a posição de Mehrens e Lehamann (1975, p. 69), os quais afirmam que uma balança de banheiro não pode ser considerada válida se não fornecer uma medida de peso constante. No entanto, eles acrescentam que uma medida pode ser muito constante, mas não válida, como, por exemplo, o fato de uma balança poder indicar pesos um quilo a mais toda vez que for utilizada.

Utilizando o exemplo de um teste de desempenho de produção escrita em LE que solicita aos candidatos escreverem um texto, Scaramucci (2009, p. 32) fornece um exemplo contrário, isto é, o de um teste válido, embora não confiável, pois, para tal, precisaria de corretores bem treinados com critérios bem estabelecidos. Dessa forma, como comenta a autora, “um aumento de validade geralmente leva a uma diminuição de confiabilidade e vice-versa, revelando uma tensão existente entre os dois parâmetros”.

O comentário de Alderson et al. (1995, p. 187), embora sem a pretensão de resolver o dilema entre validade e confiabilidade, oferece uma solução prática para quem está envolvido com a elaboração de testes. Eles esclarecem que nem validade nem confiabilidade são conceitos absolutos, isto é, uma questão de tudo ou nada. Ambas estão presentes em graus e, por essa razão, é comum que haja a necessidade de aumentar um em detrimento do outro. A escolha vai depender do propósito do teste e das consequências que ela trará para os indivíduos.

Na medida em que a validade é estabelecida com o uso de diferentes métodos, vários tipos de validade são, tradicionalmente, encontrados na literatura sem, contudo, existir um consenso sobre a terminologia.

Hughes (1989), por exemplo, utiliza os termos validade de conteúdo; referenciada em critério, a qual se subdivide em preditiva e paralela; de construto e de face.

---

<sup>51</sup> *Validity in general refers to the appropriateness of a given test or any of its component parts as a measure of what it is purported to measure. A test is said to be valid to the extent that it measures what it is supposed to measure. It follows that the term valid when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition for. Any test then may be valid for some purposes, but not for others.*

Alderson et al. (1995), por sua vez, usa *validade interna*, *externa* e *de construto*. A diferença entre *interna* e *externa*, de acordo com o autor, é o fato de a primeira estar relacionada com estudos sobre o conteúdo do teste e seu efeito percebido, e a segunda com estudos que comparam, correlacionam os escores dos alunos com medidas provenientes de um teste externo. Dentro do conceito de *validade interna* são discutidas as *validade de face*, *de conteúdo* e *de respostas* e, no de *validade externa*, os conceitos de *paralela* e *preditiva*. Quanto à *validade de construto*, Alderson et al. (1995), assim como Bachmann (1990, p. 236), preferem tratá-la como uma espécie de termo guarda-chuva dada a sua complexidade conceitual.

Antes de avançar para conceituar validade na sua visão mais moderna e redimensionada, vejamos cada um de seus tipos separadamente: validade de conteúdo (3.4.1.1), validade de face (3.4.1.2), validade referenciada em critério (3.4.1.3) e validade de construto (3.4.1.4).

#### 3.4.1.1 Validade de conteúdo

Fultcher e Davidson (2009, p. 6) definem esse tipo de validade como uma tentativa de mostrar que o conteúdo de um teste é uma amostra representativa do domínio que se pretende testar. Com isso em mente, os autores citam um teste de leitura para fins acadêmicos para mostrar alguns dos procedimentos envolvidos nesse tipo de processo de validação. Entre eles estão: (1) mostrar que os textos selecionados para o teste refletem as características daqueles usados durante o curso, coletando opiniões e julgamentos de pessoas entendidas na área, tais como professores experientes que ministrem aulas em ESP; (2) verificar se os itens usados no teste resultam em respostas que possibilitem inferências sobre a habilidade do candidato para processar textos da forma que se espera na vida real acadêmica. Por exemplo, pode-se descobrir, através da condução de uma análise de necessidades, que os alunos de administração precisam ler textos para extrair informações factuais, fazer anotações e usá-las posteriormente para produzir textos escritos. Apoiando-se nessas informações, os elaboradores devem produzir questões que consigam avaliar a habilidade para identificar fatos importantes.

Outra forma de validar o conteúdo de um teste, como apontado por Alderson et al. (1995, p. 173), é compará-lo com as especificações do teste.

De maneira geral, o que se pode concluir sobre esse procedimento é que, a despeito das formas sugeridas pelos diferentes autores pesquisados, parece existir um consenso entre eles quanto ao uso de *experts* da área. Nesse caso, é importante levar em consideração a observação feita por Alderson (1995, p. 175):

[...] é necessário cautela quanto ao uso de pessoas entendidas na área. Por muito tempo acreditou-se que especialistas em teste de línguas são especialistas: é só selecionar uma pessoa certa para emitir uma opinião para se ter um julgamento válido. Infelizmente, isso não é necessariamente o caso. [...] Em retrospectiva, não é de causar espanto que muita das vezes os especialistas não concordam uns com os outros. [...] A resposta para esse dilema, nós acreditamos, está no fato de que validação é relativa e não absoluta. [...] Quando se usam especialistas, é fundamental usar como juízes pessoas cujas opiniões você respeitará.<sup>52</sup>

#### 3.4.1.2 Validade de face

De acordo com Hughes (1989, p. 27), um teste tem validade de face quando ele parece mensurar o que ele deveria estar mensurando, e isso, inevitavelmente, envolve o julgamento, tanto dos elaboradores de testes quanto dos examinandos.

Um corolário negativo da falta de validade de face num teste é o fato de ele não ser aceito pelos candidatos, professores e educadores como um teste válido, apesar do seu alto grau de validade de conteúdo, de construto e de critério paralelo.

Anastasi (1961, p. 138) diz que validade de face

[...] não é validade num sentido técnico; ela refere-se, não ao que o teste realmente mensura, mas ao que ele parece superficialmente estar mensurando. Validade de face tem a preocupação de “parecer válido” para o examinando, quem o faz, para o pessoal administrativo que decidiu usá-lo, e outros observadores tecnicamente não treinados. Fundamentalmente, a pergunta da validade de face depende da opinião e da relação com o público.

Os tipos de itens que constituem o teste, na perspectiva de um leigo, à primeira vista, podem não representar atividades genuínas de leitura e, como menciona Weir (1990, p. 26), é importante que os alunos aceitem o teste como

<sup>52</sup> [...] a word of caution is necessary about the use of experts. It has long been assumed in language testing that experts are experts: all one has to do is to select the right people to make the judgements, and valid judgements will result. Unfortunately, this is not necessarily the case. [...] With hindsight, it is not surprising that it has been found that quite often experts do not agree with each other.[...] A resposta para esse dilema, we believe, lies in the fact that test validity is relative rather than absolute.[...] When experts are being used, it is importante to use as judge people whose opinion you will respect.

válido para que o desempenho deles consiga verdadeiramente refletir suas habilidades.

No entanto, a esse respeito, Stevenson (1985) argumenta que validades de construto e de conteúdo não devem ser sacrificadas para favorecer uma validade que não é técnica e que envolve a aceitação de leigos, como é o caso da validade de face. Bachman e Palmer (1981, p. 55) compartilham da mesma opinião:

Diante da inexistência de um procedimento amplamente aceito para determinar se um teste demonstra ou não essa característica e pelo fato de ela não servir, de forma satisfatória, como base para inferências interpretativas de escores de testes, nós achamos que ela não tem lugar numa discussão sobre validade de teste.<sup>53</sup>

### 3.4.1.3 Validade referenciada em critério

De modo geral, de acordo com Brown (2000),

Validade referenciada em critério geralmente inclui qualquer estratégia de validade que foca na correlação entre o teste que está sendo validado e outra(s) medida(s) externa bem respeitável com os mesmos objetivos e especificações.<sup>54</sup>

Antes, porém, de receber o nome de *validade referenciada em critério* – que se refere ao critério de interesse –, esse tipo de validade era dividida em paralela (*concurrent*) e preditiva (*predictive*).

Com a publicação do *American Psychological Association Standards* (APA) em 1966, esses dois tipos de validade tornaram-se um e receberam o nome de Validade referenciada em critério.

Para os propósitos desta seção, no entanto, não vou me deter nessa questão e mantereí a divisão, pois acredito ser mais esclarecedora. Além disso, alguns estudiosos proeminentes da área parecem preferir a divisão (BROWN, 2000; ALDERSON et al., 1995; HUGHES, 1989).

<sup>53</sup> Since there is no generally accepted procedure for determining whether or not a test demonstrate this characteristic, and since “it is not an acceptable basis for interpretative inferences from test scores”, we feel it has no place in the discussion of test validity.

<sup>54</sup> Criterion-related validity usually includes any validity strategies that focus on the correlation of the test being validated with some well-respected outside measure(s) of the same objectives or specifications.



- a. *Validade paralela* – como o próprio nome já diz, ela é estabelecida quando o teste e o critério são administrados ao mesmo tempo. Brown (2000) nos dá um exemplo desse tipo de validade: se um grupo de avaliadores estivesse tentando desenvolver um teste de inglês para negócios para ser administrado principalmente no Japão e Coreia, eles talvez decidissem administrar o novo teste e o TOEIC (*Test of English for International Communication*) para um grupo de estudantes relativamente grande. Depois, calculariam o grau de correlação entre os dois testes. Se o coeficiente entre os dois testes fosse alto, isso indicaria que o novo teste estava alinhando os candidatos ao longo do mesmo contínuo de níveis de proficiência da mesma forma que o TOEIC.
- b. *Validade preditiva* – é o grau de correlação entre os escores em um teste e outra medida que o teste pretende prever. Para exemplificação, volto-me novamente para Brown (2000), que conduziu um número de estudos para examinar o grau de relação entre os escores que os alunos obtiveram no GRE (*Graduate Record Examination*) e a média deles no GPA (*Grade Point Averages*) depois de dois anos de estudos de pós-graduação. A correlação entre as duas variáveis representa o grau de previsão de sucesso acadêmico do GRE medido em dois anos de GPA na pós-graduação.

#### 3.4.1.4 Validade de Construto

Dentre algumas divisões propostas para dividir o processo de validação, tomemos aquela apresentada por Bachman (1990, p. 236) que considera a *validade do construto* como um termo guarda-chuva para as outras formas de validação, ou seja, *validação de conteúdo e referenciada em critério*.

Para entendermos, no entanto, o que é *validade do construto* no seu sentido mais tradicional, faz-se necessário entender, primeiramente, o que é construto e a importância de defini-lo adequadamente.

Conforme Ebel e Friesbie (1991), o termo construto refere-se:

[...] a um construto psicológico, uma conceituação teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medido ou observado diretamente. Exemplos de construto são inteligência, obtenção de realização, ansiedade, conquista, atitude, domínio e compreensão de leitura.<sup>55</sup>

Para Fultcher e Davidson (2009, p. 7) o modo mais fácil para entender o que é construto é pensar em substantivos abstratos que nós usamos diariamente, mas que, provavelmente, teríamos dificuldade para definir se houvesse necessidade. Entre eles estão o *amor*, a *timidez*, a *empatia*, a *consideração*, a *fluência* etc.

Na nossa interação com as pessoas, quando dizemos que amamos alguém, presumimos que ela saiba o que isso significa. Mas nem sempre isso acontece e desentendimentos acontecem. Nosso sistema conceitual é moldado por nossas experiências e, se temos experiências diferentes, é normal que tenhamos conceitos diferentes em relação à mesma coisa ou ao mesmo fato. Tomemos, por exemplo, o conceito de amor. O que é amor para uma pessoa não é, necessariamente, amor para a outra. Para certas pessoas, ser amada é ser coberta de presentes e ter alguém dizendo “eu te amo” a toda hora. Para outras, por sua vez, isso não é amor. Ser amado é receber carinho e atenção. Apesar de todas as possíveis desavenças geradas por essa falta de unanimidade entre as pessoas em relação ao amor, sua discussão não parece ultrapassar os limites conceituais.

Se, no entanto, quiséssemos tratá-lo como um construto e não mais em termos de um conceito, teríamos que, primeiramente, operacionalizá-lo<sup>56</sup>. Para tanto, teríamos que fazer uma lista daquilo que pudéssemos observar no comportamento de uma pessoa para decidir se o que ela sente é amor ou não. Depois da fase da operacionalização, um conceito para se transformar em construto precisa ser definido de tal modo que possamos relacioná-lo com outros construtos já existentes. Voltando ao conceito amor, para esclarecer, se eu forneço uma descrição para “amor” e “inteligência”, por exemplo, eu posso supor que, à medida que o amor cresce, a inteligência diminui, e vice versa. Se essa hipótese for testada e ganhar apoio, teremos o início de uma teoria do amor que o relaciona à inteligência. O que foi dito até então sobre construto pode ser visualizado na Figura 6 de minha autoria:

<sup>55</sup> *The term construct refers to a psychological construct, a theoretical conceptualization about an aspect of human behavior that cannot be measured or observed directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivation, anxiety, achievement, attitude, dominance, and reading comprehension.*

<sup>56</sup> A palavra operacionalizar está sendo usada com o sentido de tornar observável.

Figura 6 – Operacionalização do construto Amor

## MEDINDO O AMOR



Segundo Bachman e Palmer (1996), há três propósitos básicos para a definição de construtos: (1) servir de base para o uso do escore do teste; (2) servir de guia para o desenvolvimento do próprio teste e, por último (3) permitir que tanto o elaborador quanto o usuário do teste demonstrem a validade do construto e das interpretações dos resultados do teste que forem feitas. Eles acrescentam:

Uma consideração, portanto, é decidir quais componentes específicos da competência linguística serão incluídos na definição do construto. Em muitas situações de teste, o usuário pode querer fazer inferências sobre os componentes específicos da competência linguística, e dessa forma consegue definir o construto em termos daqueles componentes. (BACHMAN; PALMER, 1996, p.117).

Ainda, de acordo com os autores, a definição de construto pode se basear num programa instrucional específico ou, em outros casos, como o uso de testes para admissão em um programa acadêmico ou em um emprego, em uma teoria de competência linguística.

Tendo definido o que é construto, passemos agora para validade de construto propriamente dita.

Alinhada com a visão de Bachman e Palmer (1996), Brown (2000) diz que esse conceito tem sido tradicionalmente definido como a “demonstração experimental” que um teste está medindo o construto que ele está se propondo a medir. Ele acrescenta que tal experimento pode ser realizado comparando-se as atuações de dois grupos, sendo que um grupo tem o construto e o outro não. Se o

grupo que possui o construto sair-se melhor que o outro que não o possui, pode-se dizer, então, que o resultado comprova a validade de construto do teste. Ainda a esse respeito, Brown acrescenta que não há um único método que possa ser considerado o melhor de todos para investigar validade de construto. Na opinião do autor, a validade de construto de um teste deveria ser demonstrada com um acúmulo de evidências originárias de perspectivas e estratégias diferentes.

Embora validade, em seus diferentes aspectos, tenha sido definida de modo ligeiramente diferente por diversos autores ao longo dos anos (WEIR, 1990, p. 15; HENNING, 1987, p. 89; BROWN, 1988, p. 101; HUGHES, 1989, p. 7), pode-se dizer, à guisa de conclusão, que um teste tem validade quando ele mede o que ele pretende medir, levando-se em conta o propósito da avaliação (WATKINS, 1997).

Validade, para Watkins (1997, p. 176), é um atributo relativo e não uma qualidade própria do teste isoladamente, mas deste em relação ao uso para o qual seus resultados serão utilizados. Um teste que use textos específicos da área dos candidatos – botânica, por exemplo – só pode fazer afirmações a respeito da habilidade dos alunos para ler textos nessa área. Seria injustificável dizer que os alunos sejam capazes de ler qualquer tipo de texto em inglês sobre esportes ou um romance vitoriano.

#### 3.4.2 Visão moderna do conceito de validade

Não obstante o que foi dito a respeito de validade até aqui, uma discussão sobre ela não estaria completa sem menção ao trabalho seminal de Messick (1988,1989), o qual é visto como responsável pela unificação e expansão desse conceito para uma visão moderna de validade.

Os tipos de validade discutidos até agora deixam de ser vistos de forma segmentada à luz dos argumentos propostos pelo autor e passam a ser vistos como diferentes lados, facetas de uma única forma unificada de construto de validade. Essa reorientação nos estudos sobre validade redesenhou e redimensionou seu campo de abrangência, como mostra o Quadro 7, da Matriz progressiva de Messick (1989, p. 20).

Quadro 7 – Matriz progressiva de Messick

	Interpretação do Teste	Uso do Teste
Base Evidencial	Validade de Construto	Validade de Construto + Relevância e Utilidade
Base Consequencial	Validade de Construto + Implicações de valor	Validade de construto+ Implicações de valor+ Relevância/utilidade+ Consequências sociais

Fonte: Messick (1989, p. 20)

Nessa nova perspectiva, a validação de um exame é uma validação de interpretações e uso das notas.

Chapelle (1999, p. 258) apresenta as concepções de conceito de validade da forma como ela é vista atualmente contrastando-a com aquela do passado, como mostra o Quadro 8.

Quadro 8 – Concepção tradicional e contemporânea do conceito de validade.

Tradicional	Contemporânea
Considerada uma característica do teste: o grau em que um teste mede aquilo que pretende medir.	Validade é um argumento relativo à interpretação e uso: O grau em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
Confiabilidade era vista como distinta e uma condição necessária para validade.	Confiabilidade pode ser vista como um tipo de validade.
A validade era frequentemente estabelecida através de correlações de um teste com outros.	Validade é argumentada com base em um número de tipos de justificativas e evidências, incluindo as consequências de avaliação.
Validade de construto era vista como um dos três tipos de validade (conteúdo, referenciada em critério e construto).	Validade é um conceito unitário, em que a validade de construto ocupa uma posição central: validade de conteúdo e relativa a critério podem ser usadas como evidência sobre validade de construto.
O estabelecimento da validade era uma tarefa de responsabilidade de pesquisadores da avaliação, responsáveis pelo desenvolvimento de testes de grande escala e alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de todos os usuários de um teste.

Fonte: Chapelle (1999, p.258)

Em meu ponto de vista, essas duas perspectivas teóricas, tradicional e moderna, de maneira geral, não podem ser vistas como antagônicas, pois apresentam vários pontos de contato. Na visão tradicional, está uma perspectiva de validade mais centrada em especialistas e em resultados mais objetivos. Na visão moderna, está uma noção mais ampla e abrangente que, sem desconsiderar o lado mais tradicional, apresenta um conceito de validade no qual as dimensões sociais e culturais/efeito retroativo são partes integrantes.

Para os objetivos de validação desta pesquisa, adotarei uma visão mais tradicional do conceito de validade. Isso, porém, não equivale a dizer que desconsidere a importância do efeito retroativo. Por se tratar de um teste de proficiência, o qual não é baseado em nenhum currículo específico, parece-me que questões relativas à dimensão social não são de extrema relevância neste primeiro momento.

### 3.4.3 O Conceito de Confiabilidade

Um teste é considerado confiável (HUGHES, 1989, p. 29) quando é preparado, administrado e corrigido de tal forma que a probabilidade de se obter uma pontuação similar no mesmo teste, administrado para os mesmos alunos, mas numa situação diferente, seja significativa. Dessa forma, podemos dizer que quanto mais próximas as pontuações, mais confiável o teste é.

Os vários procedimentos utilizados com o objetivo de calcular a confiabilidade de um teste estimam até que ponto um escore está próximo de um escore verdadeiro. O escore obtido em um teste por um determinado aluno/candidato é visto somente como “um escore observado” e é apenas uma boa estimativa de um escore dito “verdadeiro” e do qual podemos fazer boas inferências sobre o construto que queremos medir.

Se, como observado por Fultcher e Davidson (2009, p. 105), pedíssemos para um indivíduo fazer um teste várias vezes, o *escore observado* seria levemente diferente cada vez que ele fizesse a prova. Assim, nas palavras dos autores:

O erro é a medida que o escore observado se afasta do hipotético escore verdadeiro por outras razões que não a habilidade do indivíduo no construto de interesse.[...] Isto é, o escore observado foi somente uma estimativa do escore verdadeiro porque influências aleatórias mudaram o escore observado. Essas influências podem ser mudanças no ambiente, tais como mudanças na administração do teste. Ou elas podem ser mudanças psicológicas e fisiológicas temporárias, tais como cansaço e doença.<sup>57</sup>

Alguns procedimentos usados para calcular a confiabilidade de um teste são: Teste-reteste; Formas Paralelas/Equivalentes; Método *split-half/slit halves*

<sup>57</sup> *The error is the extent to which the observed score differs from hypothetical true score for some reason other than the ability of the individual on the construct of interest. [...] That is, the observed score was only an estimate of the true score because random influences changed the observed score. These might be fluctuations in the environment, such as changes in test administration. Or might be temporary psychological or physiological changes, such as tiredness or sickness.*

(dividido na metade) e Estimativas de *Kuder-Richardson*. Vejamos cada um desses procedimentos separadamente, de acordo com Brown (2005), Pasquali (2003) e Mehrens e Lehamann (1975).

O Teste-reteste consiste em administrar o mesmo teste duas vezes e a correlação é calculada entre os escores em cada administração. Deve-se, porém, ter o cuidado para que não haja nenhuma mudança no conhecimento dos candidatos, ou seja, que nenhum aprendizado novo tenha ocorrido entre uma administração e outra.

O procedimento Formas Paralelas/Equivalentes se caracteriza pela produção e aplicação de duas versões da mesma prova para um mesmo grupo de indivíduos. Depois, o coeficiente de correlação entre os escores é calculado.

Para usar o Método *split-half/slit halves* (dividido na metade), deve-se considerar que metade dos itens da prova representa um teste e a outra metade representa outro. Esses dois “supostos testes” são correlacionados e o resultado do coeficiente é ajustado para obter uma confiabilidade de teste inteiro. Para tal, usa-se a fórmula *Spearman-Brown* ou o *Coeficiente Alpha de Cronbach*. A vantagem desse método das metades é que exige apenas uma forma do teste e uma aplicação para estimar a confiabilidade. Usualmente, o teste é subdividido em duas partes de acordo com plano preconcebido, por exemplo, itens pares versus ímpares.

O uso das fórmulas de *Kuder-Richardson* é uma alternativa para evitar o problema de como formar as metades do teste. As fórmulas representam a correlação média obtida de todas as estimativas de confiabilidade possíveis com base no método das metades. K-R 20 e K-R 21 são duas fórmulas frequentemente empregadas. A distinção entre K-R 20 e K-R 21 é que a última pressupõe que todos os itens sejam de igual dificuldade. Feita essa proposição, K-R 21 é apenas uma derivação algébrica de K-R 20.

Como os testes partem de diferentes suposições, tais como que as variáveis das duas metades sejam iguais (*Spearman-Brown*) ou que todos os itens sejam de igual dificuldade (K-R 20 e K-R 21), é importante lembrar, como apontado por Mehrens e Lehmann (1969, p. 58), que “não é suficiente olhar apenas para o valor numérico de uma estimativa de confiabilidade. É preciso considerar também como foi obtida tal estimativa”.

É relevante salientar, também, que o processo empregado não é o único fator que pode afetar a estimativa de confiabilidade. Outros fatores como

comprimento do teste, rapidez, homogeneidade do grupo e dificuldade dos itens afetam a confiabilidade.

Hughes (1989) sugere alguns modos para se obter desempenhos mais consistentes dos candidatos. Entre eles estão: ter uma boa amostra, isto é, quanto mais itens um teste possuir, mais confiável ele será. Além disso, cada item deve representar, na medida do possível, um novo começo para o candidato; produzir itens que não sejam ambíguos; fornecer instruções claras e explícitas; certificar-se de que o teste está legível e com uma boa distribuição na folha; familiarizar os candidatos com o formato do teste; certificar-se de que as condições de administração são boas, tais como ambiente silencioso sem barulho ou movimentos que possam causar distração, controle rígido do tempo e boa iluminação; usar itens que permitam uma correção tão objetiva quanto possível; fornecer treinamento para corretores encarregados de exames mais subjetivos que, como regra geral, devem ser corrigidos por, no mínimo, dois corretores.

Pretendeu-se nesta seção comentar alguns procedimentos que podem ser utilizados para aumentar e medir a confiabilidade de um teste. Compreender cada um dos procedimentos para medir a confiabilidade de um teste em detalhe, analisando suas vantagens e desvantagens, fornecer fórmulas e instruções de como usá-los seria extrapolar o objetivo desta seção. O tema é complexo e seu tratamento envolve vários aspectos que, por razões de espaço, tornam sua discussão inviável. Para mais informações de caráter técnico, ver (BROWN, 2005; BACHMANN, 1990; ALDERSON et al., 1995; MEHRENS; LEHMANN, 1969).

Antes de encerrar, no entanto, é oportuno lembrar que testes de itens isolados geralmente atingem maior confiabilidade enquanto testes integrativos normalmente possuem confiabilidade mais baixa. Testes comunicativos de desempenho tendem a obter confiabilidade ainda mais baixa. Para aumentá-la, contudo, é necessário um grande esforço por parte dos avaliadores para listar, de forma clara e explícita, as tarefas a serem desempenhadas, definir os critérios de desempenho e como os avaliadores serão treinados. O que se quer mostrar, assim, é que existe uma tensão entre confiabilidade e validade e que um avaliador tem que equilibrar ganhos em um com perdas em outro (HUGHES, 1989).



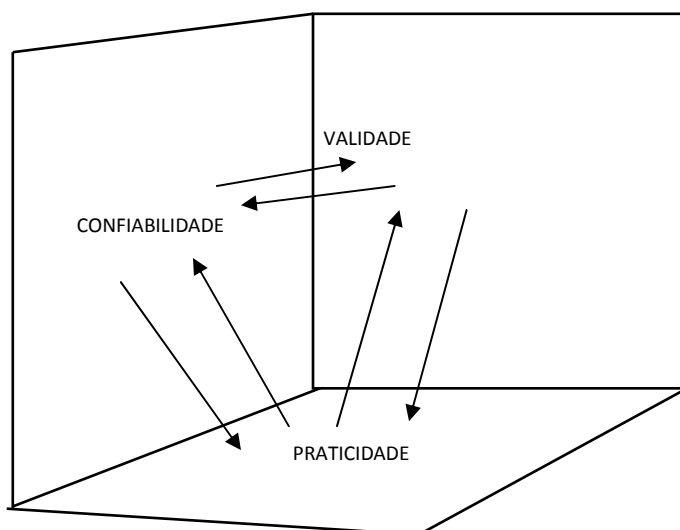
### 3.4.4 O Conceito de Praticidade

Além da validade e confiabilidade, um teste para ser considerado bom tem também que ser prático, o que significa estar dentro de limites de tempo, orçamento e ter alto grau de custo-benefício.

Como mencionado por McNamara (2000, p. 24), “Não há razão para se propor um teste de desempenho se não há dinheiro disponível para a provisão de corretores treinados apropriadamente [...]”.<sup>58</sup>

Retorta (1996) visualiza esse dilema conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7 – O dilema tridimensional da validade, confiabilidade e praticidade



Fonte: Retorta (1996)

De acordo com a Figura 7, deve existir um equilíbrio entre os conceitos de validade, confiabilidade e praticidade, mesmo que um deles tenha que ser sacrificado.

### 3.4.5 Teoria de Sintaxe

Quando temos como objetivo analisar e entender a gramática da língua que escolhemos ensinar ou pesquisar é importante que busquemos recursos teóricos numa teoria de gramática ou teoria de sintaxe.

<sup>58</sup> *There is no point in proposing a performance test if there is no money available for the provision of properly trained raters [...].*

Tendo em vista que nosso interesse é a interpretação e explicação da estruturação sintática das sentenças produzidas pelos informantes participantes de maneira inequívoca, faz-se imprescindível que ela se baseie numa teoria de sintaxe.

A teoria de sintaxe escolhida para esta pesquisa foi a abordagem minimalista da Gramática Gerativa de Chomsky. Ela se situa no âmbito da Linguística de Sintaxe e se orienta por um delineamento teórico-metodológico inovador e contemporâneo, fato esse que norteou minha opção por essa abordagem dentre os vários e diferentes modelos teóricos disponíveis, como: a Gramática Tradicional, a Gramática Estrutural (BLOOMFIELD, 1933; FRIES, 1945), a Gramática Sistemico-Funcional e a Gramática Léxico-Funcional, dentre outras.

Sendo a abordagem minimalista um desdobramento da gramática gerativa, é importante que façamos primeiramente uma análise sobre esse tipo de gramática, pois, dessa forma, entenderemos melhor os conceitos que subjazem essa abordagem. Cabe o alerta, porém, que não tenho a pretensão de dar a esse tema o tratamento extensivo, compreensivo, cabal que ele certamente merece, pois tal empreitada nos desviaria muito do nosso objetivo principal. Para tal, o leitor pode se referir às obras primárias como Chomsky (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*; Chomsky (1995) *The Minimalist Program* ou a outras mais acessíveis e concisas, mas não menos importantes como Radford (1997) *Syntax: A minimalist Introduction* e Miotto et al. (2007) *Novo Manual de Sintaxe*.

A noção de gramática gerativa ou generativa, conhecida pela sua abordagem matemática para revelar os fenômenos da linguagem, foi introduzida pelo linguista americano Noam Chomsky nos anos 1950 com o lançamento do livro *Syntactic Structures* e revolucionou a área científica voltada para o estudo da linguagem. Assim como Darwin, um século antes, Chomsky também apresentou ao mundo uma teoria unificadora que causou avanços significativos num ramo da ciência que se encontrava um tanto estagnado desde o estruturalismo. Essa nova teoria que, em linhas gerais, preconiza que as frases das línguas naturais devem ser interpretadas em “estruturas superficiais” e “estruturas profundas, exerceu grande influência nas abordagens anteriores, as quais tinham como objetivo principal fazer generalizações a partir da observação das sentenças de uma determinada língua.

Chomsky, por sua vez, foi além: “quando as generalizações são exatas e completas, podemos transformá-las em um conjunto de regras que podem ser usadas para construir sentenças gramaticais completas, partindo do zero” (TRASK,

2004, p.127). Em posse dessas regras, que são finitas, é possível explicar o fato de podermos produzir um número infinito de sentenças, em qualquer língua humana, de comprimento indeterminado. Chomsky postulou que se pode descrever algebricamente a língua humana a partir de esquemas abstratos e não de dados colhidos em cada situação. A gramática gerativa se refere a essa característica como *recursividade*.

Levando em conta a *capacidade gerativa*, característica fundamental da gramática gerativa e que se refere ao “número de tipos de fatos diferentes de que a gramática pode tratar com sucesso” (TRASK, 2004, p. 127), Chomsky definiu diferentes tipos de gramática gerativa que podem ser arranjadas hierarquicamente, das mais fracas às mais fortes, dependendo da sua capacidade gerativa. Essa forma de organização é chamada de *hierarquia de Chomsky*.

Como exemplos de tipos de gramática gerativa podemos citar a Gramática Sintagmática e a Gramática Transformacional. Essa última, que apresentava regras transformacionais com as quais, supostamente, conseguíamos gerar um número infinito de frases, era também conhecida como Gramática Gerativa Transformacional, GGT. Após uma revisão substancial e drástica exposta por Chomsky numa série de palestras em Pisa em 1980 e publicada na forma de um livro no ano seguinte, essa gramática deu origem a Teoria da Regência e Vinculação (*Government and Binding Theory*), identificada comumente pela sigla GB ou como abordagem de Princípios e Parâmetros.

Em 1995, Chomsky lançou o Programa Minimalista, no qual quase todos os complexos mecanismos da GB são abandonados e trocados por uma abordagem com princípios mais econômicos.

Na visão de Chomsky, esse sistema linguístico internalizado, chamado por ele de *I-language* permite ao ser humano falar e entender sua língua nativa.

Como é um sistema internalizado, sua representação é abstrata. Essa representação abstrata da estrutura de uma sentença que os linguistas produzem para fins de análise é conhecida como *estrutura profunda*. É nessa estrutura que o raciocínio ocorre sem o uso de palavras. As primeiras versões da gramática transformacional lançada por Chomsky nos anos 1950 tinham como um dos elementos centrais o conceito de estrutura profunda. Essa, por sua vez, dependendo do sentido pretendido pela sentença, podia ser modificada pela ação de regras denominadas *transformações*.

A esse respeito, porém, é importante lembrar, como apontado por Trask (2004, p. 98), que com o passar do tempo e à medida que Chomsky e seus colaboradores modificaram suas ideias, a concepção de estrutura profunda mudou consideravelmente e recentemente tem sido chamada de *estrutura-D ou DS* (DS abrevia Estrutura Profunda do inglês *Deep-structure*).

Em contraposição a essa estrutura abstrata, outro conceito central nessa visão de gramática é a de *estrutura superficial* ou *SS* (SS abrevia Estrutura Superficial do inglês *Surface-structure*). De forma grosseira, poderíamos dizer que é a versão final, concreta da estrutura profunda obtida através de mecanismos gramaticais relativamente complicados e complexos para adquirir o significado pretendido e que possui uma estrutura sintática definida.

Todavia, na abordagem minimalista esses dois conceitos, ou seja, estrutura profunda e superficial desaparecem e o conceito de *descrições estruturais* (*SDs* do inglês *structural descriptions*) aparece no lugar. Essas *Sds* são as expressões da língua e são geradas por um procedimento gerativo, denominado de *I-language*, que é um dos componentes constitutivos da faculdade da linguagem com a qual os humanos são dotados. É pertinente lembrar que, assim como o corpo humano, composto por órgãos diferentes que desempenham diferentes funções, a mente/cérebro também é modular, isto é, composta por módulos responsáveis por diferentes atividades e que mesmo dentro da faculdade da linguagem temos módulos diferenciados para lidar com diferentes tipos de informação linguística (MIOTO et al., 2007, p. 23).

A proposta minimalista da teoria linguística apresentada em Chomsky (1995, p. 167-217) assume que uma determinada língua consiste de dois componentes essenciais que seriam Léxico e um Sistema Computacional (ChI). Uma expressão linguística é derivada a partir de uma escolha no léxico e a aplicação de um procedimento composicional que forma objetos sintáticos como pares de representação (II,Y), os quais são interpretados nos níveis de interface relevantes – o articulatório-perceptual (A-P) e o conceptual intencional (C-I) – como comandos para os sistemas de desempenhos nos quais se insere a língua. As representações II e Y correspondem respectivamente a representações na forma Fonológica (PF onde PF abrevia *Phonological Phrase* do inglês) e na forma Lógica (LF onde LF abrevia *Logical Form* do inglês).

Dessa forma, uma expressão linguística é vista como um objeto formal que necessita satisfazer exigências de ambas as interfaces através do princípio denominado Interpretação Plena (*Full Interpretation* em inglês). Esse princípio garante que todo material enviado para uma das interfaces carregue apenas os traços que podem ser interpretados de forma relevante na interface específica. Qualquer traço que não possa ser interpretado numa dada interface inviabiliza completamente a derivação da estrutura.

Em linhas gerais, pode-se dizer que são várias as teorias que ora estabelecem as condições das representações – *Binding theory*, *Case theory*, *o-theory* – ora fornecem os meios para apresentar um sortimento de itens do léxico numa forma acessível para o sistema computacional, como a *X-bar Theory* (Teoria X-Barra, em português).

Alguns conceitos dessa teoria, sob a ótica da Abordagem Minimalista são de fundamental importância para a análise do objeto de estudo deste trabalho de pesquisa.

O primeiro conceito que devemos entender é o de *constituente* que é definido como uma unidade sintática construída hierarquicamente. Um constituinte sintático recebe o nome de *sintagma* e se constrói a partir de um núcleo e de um conjunto de itens que desempenham certas funções (RADFORD, 1997).

A teoria X-barra é a parte da gramática que possibilita a representação de um constituinte. Através dela é possível tornar explícito a natureza do constituinte, as relações que se estabelecem dentro dele e o modo como os constituintes se hierarquizam para formar a sentença.

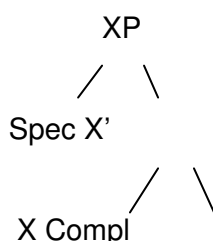
Para representar um constituinte que se constrói a partir de um núcleo, recorre-se a uma variável X, que vai receber seu valor dependendo da categoria do constituinte. Dessa forma, temos:

Nome:	X torna-se N
Verbo:	X torna-se V
Preposição:	X torna-se P

Este núcleo X vai determinar as relações internas do constituinte que são marcadas em dois níveis: o nível X' e o nível XP (onde P abrevia *Phrase* do inglês):

XP  
|  
X'  
|  
X

X é uma categoria mínima também representada com  $X_0$ . O nível intermediário ou projeção intermediária de X chama-se X' (que se lê X linha). O nível sintagmático ou projeção máxima de X chama-se de XP. Na projeção intermediária, o núcleo pode estar relacionado com complementos (*Comp*) e na projeção máxima com no máximo um especificador (*Spec*):



Vale ressaltar que uma propriedade importante dos sintagmas captada pelo esquema X-barra é o seu caráter endocêntrico, isto é, uma categoria XP só pode ter como núcleo uma categoria mínima X e as propriedades do núcleo são preservadas em cada projeção.

Para atingir a projeção máxima, o núcleo seleciona complemento e especificador. Assim, se um núcleo é um verbo V, a projeção máxima VP se completa quando contém todos os argumentos internos, na posição de complemento, e externos, na posição de especificador, que o verbo seleciona.

Os núcleos podem ser de natureza lexical ou funcional.

Os núcleos lexicais são constituídos pelas categorias de palavras que tem conteúdo descritivo e são definidos pela capacidade que seus membros têm de selecionar semanticamente (*s-selecionar*) seus argumentos<sup>59</sup>, ou seja, seus

<sup>59</sup> Para entendermos esse termo, tomemos com exemplo a sentença “O João encontrou a Maria”. Nela temos uma “cena” em que há um evento denotado pelo verbo “encontrou” e os participantes desse evento, ou seja, “O João” e “a Maria”. Os participantes em um evento denotado pelo verbo são os argumentos do verbo e o verbo é um predicado. O verbo encontrar traz consigo do léxico a informação de que dois elementos terão que co-ocorrer com ele: um “encontrante/encontrador” e um “encontrado”. Sendo assim, pode-se dizer que o verbo “encontrar” tem dois argumentos. (MIOTO et al., 2007, p. 121)

complementos e especificadores. Com essa informação em mente, pode-se dizer que pertencem a esse núcleo a categoria gramatical dos substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e das preposições.

Os núcleos funcionais, por sua vez, são constituídos pelas categorias de palavras<sup>60</sup> que tem essencialmente uma função gramatical e sua relação com seu complemento não é de *s-seleção* e sim de *c-seleção*. Isso quer dizer que ao selecionar o complemento, o núcleo funcional somente tem em vista a categoria (*c*-abrevia categoria) à qual ele pertence. Fazem parte do núcleo funcional as seguintes categorias gramaticais: partículas, auxiliares, determinantes, pronomes e complementizadores.

Vejam agora como as categorias gramaticais, classificadas em lexicais e funcionais, como acabamos de ver, são compreendidas sob a ótica da abordagem minimalista, pois ela se utiliza de denominações que são, até certo ponto, diferentes daquela utilizada pela Gramática Tradicional pelo fato de elas serem, na visão gerativista, “inadequadas não se aplicando a todos os casos a que em princípio deveriam se aplicar” (MIOTO et al., 2007, p. 17).

A justificativa para o emprego dessa terminologia neste trabalho é o fato de ela ser contemporânea e amplamente utilizada em trabalhos escritos dentro dos pressupostos teóricos da Teoria da Sintaxe de Chomsky.

Começamos com as categorias que compõem o núcleo lexical, ou seja, substantivo/nome, adjetivo, preposição e verbo. Elas são definidas pela combinação de apenas dois traços distintivos fundamentais: nominal [N] e verbal [V] aos quais são associados dois valores: + ou -, conforme ilustra o Quadro 9.

Quadro 9 – Traços distintivos

	[+N]	[-N]
[-V]	Nome	Preposição
[+V]	Adjetivo	Verbo

Fonte: Reproduzido de Mioto et al. (2007, p.53)

<sup>60</sup> Por categoria gramatical entende-se uma classe de expressões que compartilham um conjunto comum de propriedades gramaticais (RADFORD, 1997 p. 29). Dado ao fato de que somente critérios morfológicos na determinação do status categorial de uma palavra não são conclusivos, sugere-se que esse critério seja usado juntamente com critérios sintáticos. Para um melhor detalhamento sobre essa questão, ver Radford (1997, p.37).

É importante comentar que, apesar das preposições apresentarem traços distintivos negativos nominais e verbais, elas ainda pertencem ao núcleo lexical, pois, assim como as demais categorias desse núcleo, elas s-selecionam seus complementos. Observemos as sentenças seguintes retiradas de Miotto et al. (2007, p. 54):

A Maria desmaiou sobre a mesa.

A Maria desmaiou sobre a esperança.

A respeito desses exemplos, o autor acrescenta: *sobre*, em (a), estabelece que o sintagma determinante (assunto discutido logo a seguir), ou seja, *a mesa*, deve ser interpretado como um lugar. Sendo assim, *sobre* s-seleciona o sintagma determinante *a mesa*. Isso não se observa em (b) porque o sintagma determinante *a esperança* não apresenta propriedades compatíveis com as de um lugar.

Além das categorias gramaticais lexicais que acabamos de discutir, há as categorias gramaticais funcionais. Elas são: determinantes, pronomes, partículas, auxiliares, e complementizadores. A partir de agora, suas propriedades serão discutidas, de forma breve e sucinta, mas, espero, não menos esclarecedora.

Começemos pela categoria dos determinantes.

Essa categoria é assim chamada porque ela determina as propriedades referenciais e quantificadoras dos nomes. Os itens em negrito nas expressões a seguir são exemplos de determinantes<sup>61</sup>:

(a) *Things are much worse when **the** rain comes.*

(b) *I met **a** girl who was **a** student there.*

(c) *I prefer **this** chair to **that** armchair.*

(d) ***Her** house is way bigger than **my** apartment*

(e) ***All** students in my class ate **some** of my birthday cake.*

Os determinantes podem pertencer à subcategoria de quantificadores ou referenciais. Exemplos de determinantes referenciais são (a); (c) e (d). As sentenças (b) e (e) são exemplos de determinantes quantificadores.

<sup>61</sup> Ressalto que, essencialmente, os exemplos utilizados a partir desse ponto foram retirados de Radford (1997 p. 37-58).



Quanto à posição do determinante em relação ao nome, ele pode ser pré-nominal (i.e na frente do nome, como em *Look at that girl!*) ou pronominal (i.e sozinho, como em *Look at that!*).

No que tange a categoria gramatical dos pronomes pessoais Radford (1997, p.42) os vê claramente como elementos pertencentes ao núcleo funcional, pois eles carecem de conteúdo descritivo. Todavia, estudos citados por ele como Postal, (1966); Abney (1987); Longobardi (1994) sugerem que os pronomes pertencem à categoria dos determinantes. Vejamos as sentenças utilizadas que sustentam tal afirmação:

(a) [*We psychologists*] don't trust [*you linguists*].

(b) [*We*] don't trust [*you*].

Como *we* e *you* em (a) modificam os substantivos *psychologists/linguists* e como determinantes são tipicamente usados para modificar substantivos, parece razoável supor que *we/you* funcionam como determinantes pré-nominais em (a). Parece plausível supor que *we* e *you* também são determinantes. Pode-se afirmar então que em ambos os casos *we* e *you* pertencem à categoria dos determinantes, mas diferem na posição que ocupam, pré-nominal em (a) e pronominal em (b). Contudo, vale lembrar que pronomes como *he/she/it/they* são tipicamente usados em posições pronominais.

Resumindo, os determinantes podem ser: quantificadores (ex. *all/some*); referenciais (ex. *the/this/that/my*); pronominais e pronominais, e possessivos.

Vejamos agora como a categoria dos auxiliares é entendida.

Diferentemente dos verbos que aceitam uma variedade de diferentes tipos de complementos, como em *I want [to go home]*; *I want [you to be quiet]*; *I want [lots of money]*, os auxiliares tipicamente aceitam uma expressão verbal como complemento, como em *They may/might [come back]*; *I shall/should [return]*; *She is/was [staying at home]*. Além disso, essa categoria tem a função semântica de marcar as propriedades gramaticais associadas com o verbo em questão, tais como tempo, aspecto, voz, modo e modalidade.

Outro ponto a ser destacado, ainda no que respeita às diferenças entre verbos e auxiliares, é o aspecto sintático. Consideremos as seguintes questões a título de exemplificação: os auxiliares podem sofrer inversão em perguntas (*Can you*

*speak Japanese?);* podem também ser negados diretamente (*John could not/couldn't come to the party*) e, finalmente, podem ser usados em *sentence-final tags*.

Como sugerido por Chomsky (1981, p. 18), a penúltima categoria, que compreende os auxiliares finitos e o *to* infinitivo (*infinitival to* em inglês), é chamada de *INF* ou *Inflexion*. Mais tarde, Chomsky (1986, p. 3) substitui *INFL* por um símbolo de uma só letra *I* para ser consistente com a prática padrão de usar somente uma letra para designar categorias. Como comenta Radford (1997, p. 48):

A ideia geral que sustenta essa denominação é que os auxiliares finitos flexionam para expressar tempo/concordância e o *to* infinitivo tem praticamente a mesma função na língua inglesa que as flexões infinitivas em línguas com o italiano a qual tem infinitivos manifestamente flexionados (assim *canta-re* em italiano=*to sing* em inglês).<sup>62</sup>

A última categoria é a dos complementizadores que inicialmente foi abreviada como COMP e depois, pelas razões já discutidas, simplesmente como C.

Essa categoria descreve um tipo especial de palavra a qual é usada para introduzir orações complementares e que em trabalhos mais tradicionais eram consideradas um tipo específico de conjunções subordinadas. *That*, *if*, e *for* são exemplos de complementizadores nas sentenças a seguir retiradas de Radford, (1997, p. 54):

- (a) *I think [that you may be right].*
- (b) *I doubt [if you can help me].*
- (c) *I'm anxious [for you to receive the best treatment possible].*

Dentre as suas funções principais estão: (a) marcar a força elocucionária de uma oração complementar (indicar se a sentença é uma afirmação ou pergunta) e (b) introduzir orações finitas, como no caso de *if*, já que os advérbios interrogativos como *how/when/whether* não o fazem; e (c) diferentemente dos advérbios que podem servir de complemento para uma preposição, o complementizador *if* não introduz uma oração que é usada como complemento de uma preposição.

<sup>62</sup> *The general idea behind this label is that finite auxiliaries inflect for tense/agreement, and infinitival to serves much the same function in English as infinitive inflections in languages like Italian which have overtly inflected infinitives (so that Italian canta+re = English to sing).*

É natural que nesse ponto da discussão nos perguntemos a razão de não podermos incluir *for* na categoria de preposição, *that* na categoria de determinante e *if* como advérbio, já que essas categorias já existem e, a primeira vista, parecem possuir as características necessárias para acomodá-los. Radford (1997, p. 49-53), ao elencar algumas diferenças entre os complementizadores e outras palavras aparentemente semelhantes, é bem sucedido no esclarecimento dessa questão. Por exemplo, a diferença entre a preposição *for* e seu correlato complementizador é explicada pelo fato de somente o primeiro possuir conteúdo semântico o qual pode ser identificado pelo uso dos intensificadores *straight/right*. As sentenças a seguir ilustram essa posição. O uso do asterisco indica que a sentença é agramatical:

- (a) He headed *straight/ right* for the pub. (=preposição)
- (b) \*He was anxious *straight/right* for nobody to leave.  
(=complementizador)

Além dessa diferença, há também o comportamento sintático que somente permite uma oração introduzida pelo complementizador *for* ter a função de sujeito. Vejamos o exemplo dado por Radford (1997) para exemplificar o que acabou de ser dito:

- (a) *For you to go there on your own* would be unthinkable. (=for-oração)
- (b) \**For you* would be unthinkable. (=for-frase)

Ainda em relação ao comportamento sintático, Radford (1997, p. 55) observa que a impossibilidade de se tratar *for* simplesmente como uma preposição fica ainda mais inaceitável quando lembramos que preposições em inglês não são comumente seguidas de um complemento no infinitivo, mas sim de estruturas que contem um verbo na forma *-ING*.

Vejamos agora as observações levantadas por Radford (1997, p. 57) para ilustrar o argumento de que *that* não pode somente ser tratado como um determinante, mas também como um complementizador.

A primeira observação é de natureza fonológica e tem a ver com a questão da forma reduzida ou não do som vocálico em *that*. Quando *that* tem a função de complementizador como na sentença *I refuse to believe **that** [Randy Rabbit runs*

*Benny's Bunny Bar*], ele é pronunciado com uma vogal reduzida /ə/. Já quando sua função é de determinante, sua vogal é não reduzida /e/ como em *I refuse to believe **that** [rumour]*.

A segunda observação é de ordem sintática e se resume a duas questões:

(1) somente um determinante pode ser substituído por outro, como pode ser observado nas sentenças a seguir:

*Nobody else knows about **that/this/the** accident.* (=determinante)

*I'm sure **that/\*this/\*the** you are right.* (=complementizador)

(1) e somente um determinante pode ser usado sem um complemento:

(a) *Nobody can blame you for **that** mistake.*

(b) *Nobody can blame you for **that**.*

Diante disso, parece ficar claro que as diferenças sintáticas e fonológicas entre os dois possíveis usos de *that* autorizam sua categorização ora como determinante ora como complementizador.

O terceiro e último item a ser discutido é *if*.

Como mencionado anteriormente, somos levados, à primeira vista, como apontado por Radford (1997, p. 58), a analisá-lo como sendo um tipo de advérbio interrogativo da mesma ordem de *where/when/whether*.

A diferença, no entanto, não é somente na forma, pois *if* não começa por *wh*. Ela está também na distribuição, pois enquanto os *wh*-advérbios podem ocorrer em orações finitas e infinitivas, o complementizador *if* se restringe a introdução de orações finitas:

(a) *I wonder [when/where/whether/**if** I should go]* (oração finita)

(b) *I wonder [when/where/whether/**\*if** to go]* (oração infinitiva)

Outra questão é que *if* não pode ser usado para introduzir uma oração que sirva de complemento de uma preposição:

(a) *I'm not certain about [whether/when/where/**\*if** he'll go].*

Um último argumento a favor da categorização de *if* como um complementizador e não como um advérbio é o fato de ele não se prestar a construções, estruturas coordenadas com outros advérbios:

(a) I don't know [*where* **or** *when* to meet him].

(b) \*I don't know [*if* **or** *not* he'll turn up].

Dentre as categorias gramaticais com uma definição que está entre as mais amplas quando comparada com aquelas usadas na gramática tradicional é a de preposições.

De acordo com a gramática tradicional preposição é uma palavra que governa e normalmente precede um substantivo ou um pronome expressando uma relação desse último com outra palavra.

Contudo, em conformidade com a gramática minimalista, que, como dito anteriormente, é a teoria que tem servido como arcabouço para a maioria dos trabalhos no campo da linguística moderna, preposição é definida de um modo significativamente novo.

Para começar, as preposições, assim como verbos, substantivos, adjetivos e advérbios, também são consideradas núcleos de sintagmas. Tal mudança de concepção aumenta consideravelmente o conjunto de palavras que podem ser designadas como membros dessa categoria.

Antes, porém, de enumerar algumas das palavras que fazem parte dessa classe gramatical, vejamos alguns argumentos que corroboram a ideia de que as preposições podem ser consideradas núcleos de sintagmas.

Assim como outros sintagmas, as preposições também podem receber modificadores:

1. *She died [two years **after** their divorce].*

2. *She seems [very much **in** control of things]*

3. *It happened [just **inside** the penalty area].*

Esses modificadores, os quais estão sublinhados, também são encontrados em APs (two years old), NPs (very much a leader) e VPs (She [just managed to escape]).

Além do fato de poderem ser precedidos de modificadores, as preposições também são seguidas de outros constituintes que não são apenas NPs:

1. *The magician emerged [from behind the curtain].* [PP]
2. *I didn't know about it [until recently].* [AdvP]
3. *They took me [for dead].* [AdjP]

A esse respeito é importante salientar que diferentes preposições permitem diferentes tipos de complementos. Isto é, a preposição *until* somente aceita um AdvP, enquanto *on* aceita uma oração interrogativa, mas não um AdvP. Verbos, substantivos e adjetivos apresentam o mesmo comportamento, isto é, selecionam os seus complementos.

Uma vez reconhecido que a estrutura do núcleo dos PPs é comparável àquelas dos verbos, substantivos, adjetivos e advérbios, vejamos algumas palavras que tradicionalmente não são consideradas preposições, mas que, nessa nova ótica, passam a serem tratadas como tal.

1. *Conjunções subordinadas*: pelo fato de introduzirem orações complementares com um conteúdo declarativo, palavras similares a preposições são tratadas pela gramática tradicional como conjunções. Consideremos as duas sentenças:

- (a) *He left [**after** the accident].* (b) *He left [**after** you promised to help].*

Nessa nova visão, a palavra **after** pode ser analisada como preposição em ambos os casos, pois assim como os verbos, substantivos e adjetivos que podem ser seguidos tanto de complementos NP quanto de complementos com conteúdo declarativo sem que seus núcleos recebam uma designação diferente, entende-se que, da mesma forma, não há uma razão plausível para que os fatos sejam tratados de forma diferente em relação às preposições.

Nessa linha de raciocínio, todas as conjunções subordinadas, com exceção de *whether*, *if* e *that*, são incluídas na categoria de preposições.

1. *Alguns advérbios tradicionais*: A explicação tradicional não permite uma preposição sem um complemento, mas tal premissa torna-se inválida se considerarmos que as preposições funcionam como núcleos de sintagmas. Dessa

forma, *since* deve ser considerada uma preposição tanto em (a) como em (b), mas os gramáticos tradicionais considerariam como um advérbio.

(a) *I haven't seen her [since the war].* (b) *I haven't seen her [since].*

Muito mais ainda poderia ser dito a respeito de preposições sob essa nova ótica, mas uma discussão detalhada sobre esse tema está além dos objetivos deste capítulo. Opto, portanto, em restringir-me a tecer somente as considerações que são pertinentes a esta pesquisa.

Para concluir essa exposição sobre as categorias lexicais e funcionais encontradas na língua inglesa, apresento o Quadro 10 que resume todas elas.

Quadro 10 – Categorias Gramaticais e Sintagmáticas

Categorias Gramaticais	Categorias Sintagmáticas
Nome ( <b>N</b> ) <sup>63</sup>	Sintagma Nominal ( <b>NP</b> ) <sup>64</sup>
Adjetivo ( <b>A</b> )	Sintagma Adjetival ( <b>AP</b> )
Verbo ( <b>V</b> )	Sintagma Verbal ( <b>VP</b> )
Preposição ( <b>P</b> )	Sintagma Preposicionado ( <b>PP</b> )
Advérbio ( <b>ADV</b> )	Sintagma Adverbial ( <b>ADVP</b> )
Determinante ( <b>D</b> )	Sintagma Determinante ( <b>DP</b> )
Complementizador ( <b>C/COMP</b> ) <i>that/for/if</i> tradicionalmente categorizadas como conjunções subordinadas	Sintagma Complementizador ( <b>CP</b> )
Flexão ( <b>I/INFL</b> )	Sintagma Flexional ( <b>IP</b> )

As abreviações dispostas no Quadro 10 serão utilizadas na análise e discussão dos dados na Fase 2 desta pesquisa, que tem como objetivo identificar os aspectos da sintaxe da língua inglesa que causam dificuldade na compreensão detalhada de textos acadêmicos a partir de traduções feitas pelos alunos.

<sup>63</sup> Por razões de conveniência, é de prática o uso de abreviações para referir-se a categorias gramaticais: **N** para nome/substantivo; **A** para adjetivo e assim por diante.

<sup>64</sup> Este trabalho manterá, na identificação das categorias lexicais e sintagmáticas, as siglas do inglês, onde P em AP, por exemplo, significa *phrase* e equivale a *sintagma* em português. I/INFL significa Inflection. Quanto às demais abreviações, a relação entre elas e as categorias representadas parece ser óbvia.

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA

A fim de acessar os objetivos deste estudo, conforme mencionado na introdução, esta pesquisa está dividida em 4 fases. A Fase 1 é Análise de Necessidades, a Fase 2 é Análise das Dificuldades Linguísticas, a Fase 3 é Proposta para Elaboração de um Modelo de Prova de Proficiência e a Fase 4 é Validação Paralela da Prova. A metodologia correspondente a cada uma das fases será discutida nas seções 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4.

Para cada uma das fases serão definidos os objetivos, as hipóteses (quando houver), os instrumentos de pesquisa, os participantes, a coleta de dados e a análise de dados.

#### 4.1 FASE 1- ANÁLISE DE NECESSIDADES

Em termos operacionais, esta fase fornece um passo inicial para identificar as necessidades e dificuldades, tanto na perspectiva dos alunos, como dos professores e coordenadores (*stakeholders*)<sup>65</sup>, em relação ao uso da língua inglesa nos cursos de mestrado dos 2 programas de pós-graduação - Engenharia de Produção e Estudos de Ciência e Tecnologia - oferecidos pela UTFPR - Campus de Ponta Grossa.

Para essa fase, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza quantitativa com o uso do questionário. Essa decisão está atrelada à especificidade de um contexto da vida real no qual os participantes deste estudo estão inseridos: alunos do 2º ano dos cursos de mestrado em Engenharia de Produção e em Estudos de Ciência e Tecnologia da UTFPR – Campus de Ponta Grossa e professores e coordenadores dos dois programas.

Assim, esse objetivo levou-me às seguintes perguntas de pesquisa:

---

<sup>65</sup> *Stakeholders* são todas as pessoas que têm interesse no desenvolvimento de um teste (McNamara, 2005, p. 137). Por exemplo, no caso de uma análise de necessidades quanto ao uso da língua inglesa nos cursos de mestrado do Programa de Pós Graduação da UTFPR – Ponta Grossa com vistas ao desenvolvimento de uma prova de proficiência de língua inglesa, as várias pessoas interessadas são: coordenadores, professores e alunos.



1. Quem é o aluno dos cursos de mestrado da UTFPR – Campus de Ponta Grossa em relação a sua experiência anterior com a língua inglesa?
2. Qual é a importância da língua inglesa para cursar as disciplinas componentes da grade curricular dos cursos de mestrado bem como para a dissertação?
3. Qual (ais) é (são) a (s) habilidade (s) comunicativa (s) que o aluno mais necessita para realizar tarefas durante o curso?
4. Quais são essas tarefas?
5. O aluno de mestrado tem dificuldade para realizar as leituras exigidas em língua inglesa?
6. Na perspectiva do aluno, quais são essas dificuldades?
7. Qual é a percepção do professor quanto ao seu desempenho em língua inglesa?
8. Quais são as principais similaridades ou diferenças entre alunos e professores em relação às questões levantadas?

A partir das perguntas de pesquisa, elaboraram-se as seguintes hipóteses (H):

- H1 – A habilidade de leitura em língua inglesa possui mais significância para desenvolver a dissertação do que para cursar as disciplinas do curso;
- H2 – A habilidade de escrita em língua inglesa está se tornando cada vez mais importante para os alunos interessados em produção científica;
- H3 – O aluno de mestrado tem pouco conhecimento da língua inglesa e, por essa razão, tem dificuldade para ler em língua inglesa.

#### 4.1.1 Instrumentos de Pesquisa

Para a Fase 1, foram elaborados dois questionários: um para ser usado com os professores e coordenadores e o outro com os alunos. Ambos são discutidos nesta seção.

##### 4.1.1.1 Questionário

Para obtenção de dados no levantamento de necessidades, de acordo com

os pressupostos teóricos apresentados por Hutchinson e Waters (1987, p. 58), o questionário é um dos instrumentos mais utilizados, inclusive para esta pesquisa.

Conforme Brown (2001, p. 6) questionários são: “qualquer instrumento que apresente aos respondentes uma série de perguntas e afirmações para as quais eles tenham que reagir com respostas por escrito ou selecionando respostas dentre opções fornecidas”.<sup>66</sup>

Os questionários, ainda de acordo com Brown (2001, p. 6), podem ser autoadministrados ou grupo administrados. O primeiro tipo se caracteriza por ter sua administração, de certa forma, determinada pela conveniência do respondente, pois é, na maioria das vezes, enviado para o respondente por e-mail, o qual o responde quando lhe convém e o reenvia. Quanto ao segundo tipo de questionário, ou seja, grupo administrado, este se caracteriza por ser, como o nome já sugere, administrado a grupos de indivíduos de uma só vez e em um único local.

Para esta fase da pesquisa, optou-se pelo uso de dois questionários autoadministrados – um para os professores e coordenadores (Anexo 1) e outro para os alunos (Anexo 2). Eles foram elaborados a partir de uma entrevista semiestruturada feita em maio de 2009 com os professores, coordenadores e alunos e de um questionário-piloto aplicado a alguns professores e alunos de ambos os cursos de mestrado em março de 2011. A partir da pilotagem, ajustes foram realizados. Antes, porém, da aplicação da versão final dos dois questionários, a qual será descrita, ambos os instrumentos foram validados por um professor de metodologia científica que relacionou as perguntas de pesquisa com os objetivos e concluiu que o instrumento estava adequado para uso.

Os dois questionários são constituídos de 3 formas de questões que pertencem à categoria de respostas fechadas. São elas: perguntas que oferecem alternativas de respostas; perguntas que utilizam respostas com a escala de Likert<sup>67</sup> e questões com uma lista para ser tizada.

Por se tratar de um questionário autoadministrado, os seguintes cuidados foram tomados quando do seu desenvolvimento: (a) mínima quantidade de jargão

---

<sup>66</sup> *Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers.*

<sup>67</sup> Respostas com o uso da escala de Likert, conforme Brown (2001, p. 40-41), são comuns em questionários e são comumente usadas para investigar como o entrevistado se sente em relação a uma série de afirmações. Os entrevistados registram suas respostas circulando categorias numeradas, por exemplo, 1 2 3 4 5, as quais vêm acompanhadas de descritores.

técnico para permitir que as questões fossem compreensíveis para todos os participantes; (b) um número apropriado de itens que pudessem ser respondidos em não mais que 20 minutos.

Para os professores foi elaborado um questionário com 11 questões fechadas e uma (1) questão mista<sup>68</sup> (Anexo 1), perfazendo um total de 12 questões. Sendo um questionário autoadministrado, assim como o dos alunos, os mesmos cuidados em relação a sua elaboração foram tomados.

Os itens 1 a 4 identificam os informantes – Parte I. O item 5 se destina a caracterizar o desempenho em língua inglesa nas diferentes habilidades – Parte II. Os itens 6 a 8 – Parte III – caracterizam a necessidade da língua inglesa nos cursos. Os itens 9 a 11 – Parte IV – visam a identificar, exclusivamente, o uso da habilidade de leitura. A Parte V, por sua vez, constituída de apenas um item, item 12, é uma pergunta mista e visa a averiguar a satisfação dos professores e coordenadores com o nível de exigência da prova de proficiência de leitura em língua inglesa atualmente utilizada pelos programas de mestrado bem como a justificar sua resposta.

Para os alunos, foi elaborado um questionário exclusivamente com perguntas fechadas (Anexo 2), constituído de 14 itens, divididos em 4 partes. Os itens de 1 a 4 identificam os informantes e constituem a Parte I. Os itens 5 e 6 – Parte II – visam identificar a experiência e conhecimento da língua inglesa. Os itens 7 a 9 – Parte III – visam a identificar o uso da língua inglesa nos cursos. Os itens 10 a 14 – Parte IV – visam a identificar questões referentes ao uso específico da habilidade de leitura em língua inglesa.

#### 4.1.2 Participantes

Os questionários foram respondidos por 47 participantes, assim caracterizados: 31 alunos aleatoriamente selecionados, matriculados no 2º ano de um dos cursos de mestrado, PPGEF ou PPGECT, ofertados pelo Programa de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa. Foram excluídos de antemão o 1º ano por ter sido considerado esse período de adaptação em que o aluno não está suficientemente ciente de suas necessidades relativas à língua inglesa; 15 professores que lecionam disciplinas no PPGEF e/ou PPGECT e 1 coordenador do PPGEF.

---

<sup>68</sup> Uma questão mista possui uma pergunta fechada e outra aberta.

#### 4.1.3 Coleta de dados

Para coletar dados dos 31 alunos com o uso do questionário, a colaboração de uma professora do PPGEF e do coordenador do PPGET foi essencial. Ela, gentilmente, prontificou-se para aplicá-lo usando alguns minutos da sua aula. A coleta foi realizada no mês de março de 2011 e teve a participação de 20 respondentes. O coordenador, por sua vez, enviou um e-mail com o questionário anexo para 22 alunos no dia 27 de maio de 2011 solicitando seu retorno para o meu e-mail após o preenchimento. Apenas 11 alunos retornaram o questionário.

Ao término do questionário (Anexo 2), há um Termo de Consentimento no qual o aluno concorda que os dados fornecidos sejam utilizados na pesquisa (Anexo 3).

Após envio de e-mail (Anexo 4) para todos os professores permanentes e coordenadores dos dois programas de mestrado, PPGEF e PPGET, os questionários foram respondidos em março de 2011 por 15 professores e 1 coordenador, perfazendo um total de 16 respondentes dos 20 professores e 2 coordenadores pretendidos, ou seja, um percentual de retorno de 72.7%.

Os professores e coordenadores também foram solicitados a assinar um Termo de Consentimento no final do questionário (Anexo 5) .

#### 4.1.4 Análise de dados

Os dados dos questionários aplicados aos coordenadores, professores e alunos foram, primeiramente, codificados e tabulados em planilhas do módulo do *Microsoft Excel*. As informações que não se prestavam a uma análise estatística descritiva, ou seja, aquelas que não foram obtidas com o uso da escala de Likert foram quantificadas em percentuais. Por se tratar de uma questão mista, parte da resposta do item 12 da Parte V do questionário dos coordenadores e professores foi quantificada em percentual e a outra parte, ou seja, a justificativa quanto ao nível de satisfação com as provas de proficiência foram transcritas no computador. A seguir, as transcrições foram cuidadosamente separadas entre aquelas que justificavam uma resposta afirmativa e as que justificavam uma resposta negativa em relação ao nível de exigência da prova. Depois, procurou-se extrair padrões de respostas nas duas categorias.

## 4.2 FASE 2 – ANÁLISE DAS DIFICULDADES LINGUÍSTICAS

O objetivo desta segunda fase da pesquisa foi conduzir uma análise do produto da compreensão em leitura em língua inglesa para estabelecer, identificar quais aspectos da sintaxe causam dificuldade na compreensão de textos acadêmicos.

Os dados do produto da compreensão foram obtidos a partir da análise de traduções feitas por informantes de níveis diferentes de proficiência em leitura em língua inglesa.

Para essa fase, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza exploratória, pois não apresento um sistema de teorias e conhecimento desenvolvidos. Dessa forma, é necessário desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte para as características essenciais que se quer pesquisar. Conforme Kocke (2003, p. 126), “na pesquisa exploratória não se trabalha com a relação entre as variáveis, mas com o levantamento da presença das variáveis e de sua caracterização quantitativa ou qualitativa”.

É também característica desta fase da pesquisa ser qualitativa porque não há preocupação com dados estatísticos, mas com a interpretação dos dados.

### 4.2.1 Instrumento de pesquisa

A tradução foi o instrumento de pesquisa escolhido para esta fase da pesquisa, pois, em minha experiência como professora em cursos de leitura em EAP tenho observado que essa técnica é amplamente utilizada pelos alunos. Tal constatação encontra subsídios científicos em diversos estudos (BLOCK, 1986; KERN, 1994; JIMÉNEZ; GARCÍA; PEARSON et al., 1996; UPTON, 1997; CRUSE, 2010) que mostram que a tradução é uma das importantes estratégias de leitura utilizadas por leitores que precisam ler em L2/LE.

É fundamental destacar que o termo tradução no contexto desta pesquisa não é aquele utilizado no contexto literário, ou seja, uma arte-ciência cujo objetivo final é a produção de traduções talentosas com um nível de qualidade que disputa espaço com a própria criação e com o seu autor. A tradução, nesta pesquisa, é um mero recurso/instrumento/diagnóstico utilizado para verificar se o informante

consegue chegar ao significado proposicional das sentenças do texto e, através dos erros cometidos, o pesquisador pode indicar suas dificuldades. Não tenho a preocupação com o modo de traduzir de uma perspectiva qualitativa. Meu interesse na tradução se limita ao seu potencial de revelar as dificuldades sintáticas que o leitor encontra durante a leitura de um texto e que, eventualmente, o impedirá de compreender o significado do texto, fato esse que se refletirá numa tradução incoerente sintática e semanticamente.

Dentre os estudos anteriormente citados, que mostram a tradução como uma técnica utilizada pelos leitores em L2/LE, vejamos a pesquisa conduzida por Kern (1994, p. 455) que investigou a linguagem do pensamento usada na compreensão de textos em L2 entre 51 alunos de francês. O pesquisador concluiu que a tradução mental tem um papel importante no processo de compreensão e que o grau dessa dependência está relacionado com o nível de proficiência. Dessa forma, ele sugere, tanto para professores como para aprendizes de L2, que eles deixem de considerar a tradução: “[...] como um hábito indesejável que deve ser desencorajado a qualquer custo, mas ao invés, vejam-na como um aspecto importante no desenvolvimento dos processos de compreensão em L2”<sup>69</sup>.

Pesquisas de Upton e Lee-Thompson (2001); Yamashita (2002); Seng e Hashim (2006) corroboram essa ideia de mútua compensação entre a habilidade de leitura em L1 e proficiência em L2 na compreensão de leitura em L2. Queiramos ou não, como ressalta Cook (1992), L1 está sempre presente nas mentes dos aprendizes de L2, e a tradução é uma estratégia cognitiva frequentemente mencionada nas práticas de leitura em L2 (ANDERSON, 1991; BLOCK, 1986; O’MALLEY; CHAMOT, 1990). Não obstante o amplo uso da tradução nota-se, ainda, uma forte resistência contra sua utilização entre profissionais envolvidos no ensino de L2/LE. Eles, frequentemente, justificam seu ponto de vista em termos pedagógicos.

Quanto mais os alunos são expostos ao inglês, mais rápido eles vão aprender; à medida que eles ouvem e usam o inglês, eles internalizam-no e começam a pensar em inglês; o único modo de eles aprenderem é forçá-los a usá-lo<sup>70</sup>. (AUERBACH, 1993, p.25)

<sup>69</sup> [...] an undesirable habit to be discouraged at all costs but, rather, an important developmental aspect of L2 comprehension processes.

<sup>70</sup> The more students are exposed to English, the more quickly they will learn; as they hear and use English, they will internalize it and begin to think in English; the only way they will learn it is if they are forced to use it.

Outro motivo para essa objeção, como aponta a autora, é o fato de o *Método Gramática-Tradução*, que tinha a tradução como seu pilar, ter caído em descrédito. Tal situação resultou numa visão um tanto maniqueísta entre o tudo e o nada em relação ao uso da tradução. Auerbach (1993) ainda buscando possíveis explicações que justifiquem a escolha por uma completa exclusão da L1 em situações de instrução de ESL, envereda para uma vertente mais sociopolítica e para tal, dentre outros autores, baseia-se nas ideias de Phillipson (1992 apud AUERBACH, 1993, p. 25) e elenca algumas justificativas: (1) a questão do professor não saber a L1 do aluno, tornando-se, dessa forma, incapaz de usá-la como um recurso na sala de aula; (2) a crença de que falantes nativos, no papel de professores de língua, já estão devidamente habilitados pelo fato de dominarem a língua, possuírem conhecimento de inglês bem como de teorias de aquisição de segunda língua, de pesquisa, de abordagens e métodos; (3) o dogma de que o melhor professor de inglês é um falante nativo e que o ensino da língua é feito de forma mais eficaz quando limitado exclusivamente ao seu uso na sala de aula; e, finalmente, (4) a perpetuação da dependência de material didático, principalmente de livros, de países como a Grã-Bretanha, privilegiando, assim, interesses de grupos dominantes e reforçando desigualdades.

Como se pode ver nas justificativas apresentadas, vários podem ser os motivos que explicam a resistência ao uso da LM do aluno por profissionais ligados a situações de ensino-aprendizagem de L2/LE. No Brasil, contexto desta pesquisa, tornou-se comum hoje rejeitar a LM nesse tipo de situação, na qual ela parece que deixou de ser vista como um facilitador, uma possível solução local para alguns dos problemas pedagógicos para ser considerada como uma indesejável ferramenta que deve ser evitada a qualquer custo e que somente é empregada por professores que apresentam um conhecimento precário, insuficiente da LE e que, por essa razão, deixam de utilizá-la em sala de aula.

No entanto, as pesquisas mais recentes apontam a favor do uso dessa ferramenta na sala de aula (PIASECKA, 1988; COLLINGHAM, 1988; LAVAUULT, 1998; RIDD, 2000; CHECCHIA, 2002; CERVO, 2003), principalmente em ocasiões que envolvem a avaliação da compreensão do aluno pelo professor e análise da linguagem.

Diante disso, o uso da técnica da tradução como instrumento de pesquisa nesta fase da pesquisa é de grande utilidade devido o seu alto poder de revelar

possíveis dificuldades linguísticas na compreensão de textos escritos em LE. Contudo, mesmo decidida quanto ao melhor instrumento de pesquisa para conduzir esta fase do trabalho, sinto-me impelida a prestar esclarecimento quanto ao fato de não ter escolhido o procedimento *think aloud* (palavra em inglês para *pensar alto*), pois tal conduta tem ganhado grande popularidade entre os pesquisadores que precisam explorar os processos cognitivos acionados pelo leitor durante a leitura em L2/LE.

A justificativa para a escolha da tradução ao invés do procedimento *think aloud* explica-se por dois motivos. O primeiro é que se a técnica do *think aloud* revela que a tradução é um recurso efetivamente utilizado pelo leitor em LE (SCARAMUCCI, 1995, p. 250), pergunto-me: Por que não fazer uso dela para atingir os propósitos desta fase do trabalho? Diferentemente das pesquisas que utilizam a técnica do *think aloud*, este momento do trabalho foca no resultado da compreensão e não no seu laborioso processo cognitivo que, além de revelar o produto da compreensão, também traz à luz os padrões de leitura dos informantes, o número de problemas encontrados, a frequência e a natureza dos recursos utilizados para solucioná-los. Não sugiro, porém, que tais descobertas não sejam importantes, pelo contrário. São importantíssimas, mas não constituem o principal objetivo desta fase. O segundo é o fato de eu compartilhar com os informantes do mesmo processo para a aquisição da língua inglesa como LE, colocando-me, dessa forma, numa situação mais privilegiada para detectar suas dificuldades através da tradução.

Para esta fase, o texto-base escolhido foi uma introdução de um artigo científico retirado do periódico *Technovation*, disponibilizado no portal da Capes (Anexo 6). O artigo intitulado *Assessing and managing employees for embracing change: A multiple-item scale to measure employee readiness for e-business* contém 706 palavras e 26 sentenças. Por razões práticas, principalmente aquelas relacionadas à disponibilidade de tempo dos alunos, optou-se por limitar o instrumento de pesquisa a 15 sentenças da introdução do artigo, perfazendo um total de 449 palavras, com uma média de 30 palavras por sentença (Anexo 6).

Com o propósito de fornecer uma análise mais detalhada do texto escolhido, principalmente em relação ao seu potencial de dificuldade para o leitor – determinado pelo uso da *Flesch Reading Ease Formula*<sup>71</sup> – e nível de frequência do

---

<sup>71</sup> Fórmulas que combinam características sintáticas e lexicais, tais como número de palavras e comprimento das sentenças, são frequentemente usadas como indicadores do nível de dificuldade



vocabulário utilizado – algumas informações adicionais são fornecidas. De acordo com o indicador de dificuldade de textos *Flesch Reading Ease Formula*, disponível no site <http://www.readabilityformulas.com>, o texto selecionado para esta fase da pesquisa tem um indicador de dificuldade 15.9, isto é, o texto é considerado “muito difícil para leitura” e corresponde aos textos utilizados em nível de pós-graduação e acima. Quanto às informações relativas ao nível de frequência de vocabulário do texto, elas estão disponíveis logo abaixo do texto, no Anexo 7, e sua relevância é discutida no Capítulo 2, item 2.8, subitem 2.8.1. A análise foi realizada com o auxílio do programa *Text Word Frequency Analyser for the 2000 Most Frequent Word Families and Academic Word List* do Centro de Língua Virtual da Universidade de Vitória, Hong Kong, por Chris Greaves. (Anexo 7)<sup>72</sup>.

Os critérios que nortearam a seleção do texto foram: 1) texto autêntico, constituinte do gênero artigo científico, o qual foi apontado pela análise de necessidades, tanto por professores como por alunos, como sendo o gênero acadêmico mais indicado para leitura em LE; 2) tópico familiar e de interesse potencial para os informantes participantes. Nesse sentido, é importante lembrar que, apesar de ser um tópico discutido em sua cientificidade, ele, da forma como é abordado no texto, não apresenta um nível de dificuldade alto, pois o informante não precisa de nenhum conhecimento de mundo específico; 3) texto bem organizado que, na intuição do pesquisador, apresenta excelente potencial para revelar dificuldades sintáticas.

#### 4.2.2 Participantes

A coleta foi dividida em duas etapas: a 1ª etapa com 4 participantes, e a 2ª etapa com 33 participantes. Na primeira etapa, participaram 4 alunos de pós-graduação que tiveram seus conhecimentos de leitores em LE avaliados pela prova de proficiência elaborada pelo Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas

---

de um texto. *Flesch Reading Ease* e *Flesch-Kincaid Grade Level* são duas fórmulas utilizadas (GREEN;WEIR, 2009, p.3). O indicador de dificuldade (RE – *Read Ease* em inglês) é um número que varia entre 0 a 100. Quanto maior o número, mais fácil é o texto: 90-100 Muito fácil; 80-89 Fácil; 70-79 Um tanto fácil; 60-69 Padrão; 50-59 Um tanto difícil; 30-49 Difícil; 0-29 Muito difícil (<http://www.readabilityformulas.com>). Apesar de algumas críticas sobre a utilização desses indicadores (BROWN, 1997; CROSSLEY, GREENFIELD; MCNAMARA et al., 2008), optou-se em utilizá-las, pois, para os propósitos desta fase da pesquisa elas são perfeitamente adequadas.

<sup>72</sup> O programa está disponível no site: <http://www.edict.com.hk/textanalyser/textanalyserAWL.htm>.

da UTFPR-PR, Campus de Ponta Grossa e utilizada pelo Departamento de Pós-Graduação dessa mesma instituição. A prova foi realizada em março de 2010.

A linha de corte para estabelecer o critério para a seleção dos informantes participantes foi estabelecida em 5.0 na prova de proficiência. Vale ressaltar que os alunos, normalmente, são aprovados com um escore de 6.0. Para o estabelecimento da linha de corte levou-se em consideração a necessidade de se ter alunos cujas dificuldades linguísticas ainda os impedem de chegar a um significado proposicional de um texto em LE sem grandes distorções. Essas dificuldades, no entanto, não deveriam ser tão sérias a ponto de os incapacitarem diante de um texto em LE e nem tão banais, o que os tornaria sem utilidade para os propósitos desta fase da pesquisa.

A justificativa teórica para esse procedimento é o fato de se acreditar na hipótese de um conhecimento linguístico limiar (*threshold hypothesis*) que pode impedir ou permitir a transferência de estratégias de leitura da L1 para a L2, como já discutido no Capítulo 2, seção 2.6. A prova utilizada pelo departamento para determinar se o aluno é um bom leitor em LE tem como objetivo principal avaliar o uso de estratégias de leitura. Levando-se em conta o que foi dito anteriormente a respeito da hipótese de um conhecimento linguístico limiar, pode-se inferir que os alunos que não tiveram um bom desempenho na prova não atingiram esse limiar, pois, mesmo que possuíssem as estratégias de leitura necessárias para a resolução do exame, não conseguiram acessá-las. Ressalto, porém, que minha experiência como docente, faz-me crer que, mesmo aqueles alunos aprovados no exame de proficiência, seriam de utilidade para esta fase da pesquisa, pois observo continuamente a inadequação do conhecimento linguístico desses alunos quando solicitados para executar tarefas acadêmicas que envolvem a leitura de textos em LE. Vale lembrar, também, que foi essa crença que impulsionou a realização desta pesquisa.

A seguir, a descrição do perfil dos 4 informantes participantes desta etapa. Os dados que permitiram essa descrição, informações pessoais e experiência com a língua inglesa, foram coletados com o uso de uma versão experimental do questionário para os alunos utilizado para a coleta de dados na condução da análise de necessidades.

Dos 4 informantes participantes, três eram do sexo masculino e um do sexo feminino, todos eram alunos do PPGE e a média de idade é 33,5 anos. Apenas o

I1 teve aulas de inglês instrumental na graduação por um período de 1 a 2 anos e descreve o conhecimento auferido no curso como regular. O I2, por sua vez, nunca estudou inglês em escola particular. Os I1, I3 e I4 estudaram a língua inglesa por um período de 1 a 2 anos. Nenhum dos informantes estava fazendo curso de inglês no momento da coleta, embora todos tenham respondido que precisam ler em inglês para seus cursos na UTFPR – Campus de Ponta Grossa. De acordo com os informantes, o artigo científico está entre os gêneros mais lidos, seguido de teses e dissertações, revistas e livros em suas respectivas áreas.

Na segunda etapa, participaram 33 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 21 do sexo feminino. Os participantes da segunda etapa desta fase, a qual surgiu da necessidade de obter mais dados, foram todos os 33 alunos que prestaram o exame de proficiência utilizado pelo Departamento de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa de ambos os programas, ou seja, PPGEF e PPGECT, em março de 2011. Por se tratar de uma situação de prova, não foi possível coletar dados para descrever o perfil desses informantes participantes da mesma forma que da primeira etapa. No entanto, apesar desses alunos não terem sido os mesmos que participaram do processo de levantamento da análise de necessidades, com exceção de 5 alunos, pode-se inferir, pelo princípio da estatística, que eles fazem parte da população cuja amostra foi analisada. Dessa forma, a caracterização desses participantes pode ser obtida com a leitura do capítulo seguinte.

#### 4.2.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: uma com os 4 participantes e outra com os demais 33.

Os 4 alunos participantes da primeira etapa tinham sido reprovados no exame de proficiência previamente realizado pelo departamento e, por esse motivo, estavam ávidos para saber qual tinha sido o real desempenho deles na prova.

De acordo com as regras impostas para o exame, vista de prova não é concedida. Na condição de professora responsável pela elaboração, condução e correção das provas, desfruto, porém, de algumas prerrogativas. Dessa forma, após compartilhar com as demais professoras do CALEM sobre a possibilidade de mostrar as provas para eles que, em troca, disponibilizariam 2 horas do tempo deles

para traduzir um trecho de uma introdução de um artigo científico, tive minha ideia acolhida por elas.

A coleta de dados foi realizada em 01 de julho de 2010, numa sala do prédio onde se localiza o programa de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, durante uma sessão de aproximadamente duas horas. Antes do início da tradução, os leitores foram solicitados a ler uma folha com as instruções para execução da tarefa, bem como uma autorização para utilização dos dados.

Dentre as instruções dispostas na folha, uma delas solicita que os alunos leiam o texto do começo ao fim sem usar o dicionário e grifem as palavras cujos significados eles desconhecem. Uma vez terminada a leitura, eles foram solicitados a ler o texto mais uma vez, interrompendo ao término de cada sentença para traduzi-la para o português. A decisão de solicitar que a tradução fosse realizada depois de cada sentença foi tomada como uma medida no sentido de tornar a correção o mais objetiva possível, já que a tradução de trechos maiores tem maiores chances de sofrer interferências advindas de interpretações por parte dos alunos o que tornaria a sua correção ainda mais difícil. O uso do dicionário foi autorizado nessa etapa, mas, de acordo com instruções dadas oralmente, qualquer tipo de interação leitor – informantes, leitor-pesquisadora foi proibida. Para me certificar de que a tarefa estava sendo realizada de acordo, permaneci no local da coleta o tempo todo.

Os participantes da segunda etapa foram todos os 33 alunos que prestaram o exame de proficiência realizado em março de 2011.

Usando novamente a prerrogativa de ser a responsável pela elaboração da prova, usei o instrumento de coleta de dados utilizado na etapa anterior como instrumento de avaliação. Dessa vez, entretanto, não solicitei que os alunos grifassem as palavras desconhecidas para não correr o risco de descaracterizar a situação real de exame.

A coleta de dados realizada nesse contexto garantiu motivação, vontade de cooperar e a confiabilidade dos dados. Ao término do tempo de prova, 01h e 30m, comuniquei aos alunos minha condição de doutoranda e o interesse de utilizar os dados das provas para a condução da minha pesquisa. Todos os alunos entenderam e colaboraram, assinando o Termo de Consentimento para uso dos dados.

#### 4.2.4 Análise de dados

A análise foi conduzida em duas etapas. Primeiramente, analisei as traduções dos 4 primeiros informantes. Depois, as traduções dos 33 restantes. A preocupação em ambas as análises foi a de identificar, descrever, analisar e classificar os tipos de desvios de ordem gramatical, principalmente de sintaxe e morfologia, para, finalmente descobrir a frequência de ocorrências em cada tipo de desvio. Apesar de não constituírem o foco da análise, algumas explicações quanto à natureza dos desvios, bem como comentários sobre dificuldades encontradas para acessar o significado de algumas palavras, são fornecidos quando provaram ser de relevância para o entendimento do texto.

As análises das traduções dos 4 primeiros informantes foram denominadas Tradução I1, Tradução I2, Tradução I3 e Tradução I4.

As traduções foram digitadas e separadas em 16 sentenças (1 título e 15 sentenças) e devidamente indicadas, para o propósito desta análise, pela frase “Texto base”. Depois, elas foram impressas e encadernadas para facilitar seu manuseio. As palavras com significados desconhecidos que foram grifadas pelos informantes também foram transcritas e impressas para análise. Os desvios na tradução de cada sentença de cada informante foram identificados e registrados, a lápis, na mesma folha que a transcrição da tradução. Cada exemplo de desvio encontrado foi descrito, analisado e agrupado para posterior classificação. Com a criação das categorias, os desvios foram acomodados e dispostos em planilhas criadas no programa *Excel* que mostram a distribuição de cada tipo de desvio das traduções analisadas. Com esses dados organizados, foi possível calcular a frequência da ocorrência de desvios em cada categoria, dividindo o número de desvios em cada categoria pelo número total de desvios cometidos e multiplicando por 100.

A análise das demais traduções, ou seja, dos 33 alunos coletadas posteriormente, foi conduzida da mesma forma que as dos 4 primeiros participantes, com exceção da análise das palavras com significado desconhecido, pois, como anteriormente esclarecido, esses alunos não foram solicitados a grifar as palavras cujo significado eles desconheciam. No entanto, suas análises não foram descritas com o mesmo nível de detalhamento que as dos 4 primeiros participantes, mas todos os desvios cometidos, sintáticos, morfológicos e lexicais, pelos 33 alunos

estão registrados no Anexo 8, organizados pelas orações que constituem as 16 sentenças. Separar o título e as 15 sentenças por orações possibilitou uma melhor visualização dos desvios cometidos e permitiu maior facilidade para compará-los.

Para se ter ideia da complexidade e do tempo que foi despendido nesta fase da pesquisa, cabe lembrar que foram analisadas 16 sentenças (1 título e 15 sentenças) que multiplicadas por 37 alunos-participantes perfaz um total de 592 sentenças analisadas. Esse número, no entanto, é mais um valor aproximado do que exato, pois alguns trechos de traduções foram descartados quando, inequivocadamente, refletiram escolhas lexicais e padrões sintáticos aleatórios que foram fruto de pura adivinhação por informantes sem quase nenhum conhecimento linguístico.

#### 4.3 FASE 3 – ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DA PROVA DE PROFICIÊNCIA

O objetivo desta fase da pesquisa é elaborar/construir uma proposta de prova de proficiência de leitura em língua inglesa, pois essa foi a habilidade revelada na Fase 1 deste estudo como a mais importante pelos alunos e professores/coordenadores para ambos os cursos de mestrado ofertados pelo Departamento de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa.

Para tal, três estágios, dispostos a seguir, foram elaborados com procedimentos específicos. Eles são discutidos separadamente logo a seguir.

**Estágio 1 :** Descrição do propósito do teste  
 Descrição dos candidatos  
 Especificação/Definição do Construto  
 Descrição das Especificações do Teste

**Estágio 2: Desenvolvimento dos testes pilotos para operacionalizar as especificações**

- escolher os textos apropriados;
- produzir a versão piloto 1 (doravante piloto 1);
- discutir o teste com alguns profissionais da área;
- certificar-se de que as instruções (*rubrics*) estejam claras;
- estabelecer o tempo de prova empiricamente;
- checar o *layout*;
- testar o *layout* com uma pequena amostra;

- efetuar as modificações necessárias;
- produzir versão piloto 2 (doravante piloto 2).

### **Estágio 3: Aplicação e análise dos dados do piloto 2**

- determinar os valores de facilidade para os itens separadamente;
- determinar os índices de discriminação dos itens;
- verificar o coeficiente de confiabilidade;
- verificar a estimativa de validade interna;
- verificar a estimativa de validade externa.

Nas seções 4.3.1, 4.3.2 e 4.3.3 veremos cada estágio separadamente.

#### **4.3.1 Estágio 1**

Para este estudo, o tipo de teste utilizado foi o de proficiência, pois leva em consideração a especificidade da situação de uso futuro da língua inglesa em relação às exigências dos cursos de mestrado do PPGEF e PPGECT da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, as quais serão reveladas com a condução de uma análise de necessidades que corresponde à Fase 1 desta pesquisa. Diferentemente dos demais tipos de testes existentes discutidos no Capítulo 3, seção 3.2, o teste de proficiência apresenta as seguintes características: 1) não pretende avaliar a aprendizagem de um determinado curso, isto é, ele não é baseado em nenhum programa de língua específico. A competência do aluno é avaliada independentemente de *onde*, *quando* ou *como* os conhecimentos que constituem essa competência foram adquiridos; 2) seu conteúdo é definido com base nas necessidades de uso da língua-alvo e 3) o nível de proficiência geral de um aluno é determinado em comparação com outros alunos.

Quanto à descrição do público-alvo – alunos ingressantes nos cursos de pós-graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, a análise de necessidades (Fase 1 deste estudo) revela informações tais como idade, sexo, experiência e conhecimento da língua inglesa. (Seção 5.1)

O próximo passo é a definição do construto. Para o teste proposto, o construto baseia-se no modelo de competência de linguagem proposto por Bachman e Palmer (1996) e tem no conhecimento gramatical, mais precisamente o da sintaxe, o seu foco.

Essa especificação no que diz respeito ao conhecimento a ser testado se deve ao fato de se tratar de um teste para propósitos acadêmicos (EAP) e que, como tal, deve basear-se numa análise de necessidades, a qual tem como objetivo precípua determinar as necessidades da situação alvo para um determinado grupo de pessoas em uma situação específica (alunos de pós-graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa). A análise de necessidades conduzida na Fase 1 desta pesquisa revela que é a habilidade de leitura para ler textos acadêmicos em língua inglesa, de maneira a entender seus detalhes, a mais importante. Uma vez decidido pela habilidade da leitura, neste ponto, então, faz-se necessário considerar se o que se pretende testar está realmente de acordo com o modelo de processamento de leitura que subjaz a elaboração do teste.

Como mencionado no Capítulo 2, o modelo interativo é o modelo de leitura adotado para o teste e, de acordo com ele, o processo de leitura é um processo interativo entre a mente do leitor e os elementos do texto e que envolve tanto o processamento ascendente como o descendente. Para ler textos acadêmicos em LE/L2 de maneira a entender seus detalhes, são os processamentos descendentes aqueles que causam mais problemas para os leitores. A partir disso, estabeleceu-se que no exame de proficiência em questão:

- a) a variável geral medida foi o *processo da compreensão de leitura*;
- b) a definição geral do construto de leitura foi feita com base na capacidade do leitor de chegar a um significado proposicional satisfatório de diferentes textos de natureza científica. Para tal, o construto a ser medido pelo exame foi o conhecimento sintático da língua inglesa, com especial atenção àquele que causa dificuldade para os alunos dos programas de pós-graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa quando precisam ler textos acadêmicos. Neste estudo, a identificação dos aspectos da sintaxe da LA que causam dificuldade aos leitores foi realizada na Fase 2. É importante salientar, caso isso não tenha ficado claro ainda, que as dificuldades linguísticas reveladas na Fase 2 constituem apenas uma parte do construto que se pretende medir, pois, como já mencionado, as dificuldades sintáticas são relativas ao texto escolhido e, dessa forma, não representam todas as outras possíveis dificuldades que os alunos teriam tido se tivessem lido outro texto com as mesmas características (esse assunto será tratado logo a seguir no estágio 2). Assim, o construto



a ser avaliado não necessariamente se limita apenas aos aspectos linguísticos revelados na Fase 2, mas pode abarcar também outros elementos linguísticos que, na opinião dos elaboradores, sejam importantes para o processamento correto do texto escolhido. Eles não devem ser vistos como uma limitação, mas como uma direção confiável a ser seguida, já que resultam de um estudo mais aprofundado.

- c) a operacionalização do construto se deu pela elaboração de questões em cuja resposta o leitor pudesse demonstrar conhecimento linguístico da LA, principalmente aquele revelado na Fase 2.

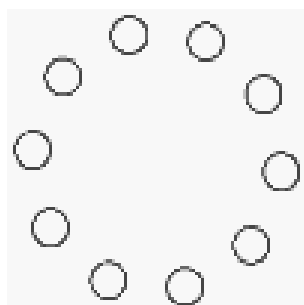
Diante do desafio de escolher um tipo de questão que melhor se prestasse para o alcance do propósito do teste e que preenchesse, até onde é possível, os critérios de validade, confiabilidade e praticidade, optou-se pelo *cloze modificado*. Antes de prosseguir para o último passo desse estágio, ou seja, a especificação do teste, levantarei alguns pontos em relação ao método escolhido, bem como ao método de *múltipla escolha* para justificar a inclusão do primeiro, que é de fácil elaboração e correção, e a não utilização do segundo, o qual é amplamente utilizado na maior parte dos testes de leitura.

- O *Cloze Modificado*: A palavra *cloze* pode ser vista como uma distorção ortográfica da palavra *close*, a qual se refere ao princípio de fechamento na psicologia Gestalt. De acordo com esse princípio, existe em nós uma tendência de enxergar figuras completas mesmo quando parte da informação está faltando. As Figuras 8 e 9 exemplificam essa situação.

Figura 8 – Exemplificação do princípio de fechamento na psicologia Gestalt



Figura 9 – Exemplificação do princípio de fechamento na psicologia Gestalt



Fonte: <http://www.usask.ca/education/coursework/skaalid/theory/gestalt/closure.htm>

Na Figura 8, vemos três círculos pretos cobertos por um triângulo branco quando poderíamos simplesmente ver três círculos incompletos unidos. Na Figura 9, apesar de o círculo não estar unido, ainda percebemos um círculo completo. Isso acontece em razão do princípio do fechamento. Nossas mentes reagem a padrões que nos são familiares, apesar de, frequentemente, recebermos informação incompleta.

Em relação à aplicação desse princípio à compreensão do texto escrito especificamente, as palavras são deletadas de um texto, e o seu preenchimento, através da adivinhação da palavra que está faltando, é visto como um tipo especial de fechamento, o que explica o motivo da técnica ser chamada de *cloze* (OLLER, 1979, p.340). Tal procedimento para a avaliação da compreensão em leitura surgiu das pesquisas de Taylor (1953), para investigar sua eficácia como um instrumento para medir a inteligibilidade de materiais escritos, e não demorou muito para que pesquisadores começassem a usá-lo para medir a proficiência de leitura de falantes nativos (RUDDLE, 1964; GALLANT, 1965).

Na década de 60, começaram a surgir os primeiros estudos com o uso da técnica *cloze* para medir o nível geral de proficiência em inglês como L2/LE (para uma revisão dessas pesquisas ver Alderson (1978) e Oller (1979).

Basicamente, há dois tipos de procedimentos *cloze*: 1) o procedimento tradicional, no qual as palavras são escolhidas aleatoriamente, mas de forma sistemática, isto é, uma vez decidido o comprimento do intervalo, que pode variar entre cada quinta palavra, cada sexta palavra e assim por diante, ele deverá ser mantido. A tarefa do examinando é ler o texto e tentar restaurar as lacunas com a palavra que está faltando; 2) uma versão modificada do tipo tradicional denominada *selective deletion gap-filling* (preenchimento de lacunas seletivamente apagadas),

também conhecida como *rational cloze* (*cloze* racional) ou *modified cloze* (*cloze* modificado). De acordo com essa versão, o item a ser suprimido do texto não é escolhido aleatoriamente, mas segue um princípio determinado pelo avaliador e parece, como apontam as pesquisas (FLAHIVE, 1978; CHAPMAN, 1981; BACHMAN, 1982; LEVENSTON et al., 1984; BROWN, 2002), ser uma alternativa mais confiável e válida, já que se pode afirmar o que se pretende medir em cada lacuna.

Independente do procedimento utilizado, essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, levando-se em conta a facilidade de elaboração, aplicação e correção. Do ponto de vista empírico, sua eficácia é revelada pelos altos índices de correlação positiva de seus resultados com o desempenho acadêmico. Os alunos com maiores percentuais no teste apresentam melhores resultados nas médias das disciplinas (MARINI, 1986; SANTOS, 1990).

Em relação aos processos cognitivos que ocorrem na resolução de testes com o método *cloze*, Storey (1997) descreve duas concepções. De um lado, figuram pesquisadores que acreditam no processamento global contextual como elemento central na elaboração das respostas e, de outro, os pesquisadores que enfatizam o processamento local imediato ou externo ao texto como elementos centrais da resposta. No entanto, não se pode dizer que uma posição está certa e a outra errada, pois o tipo de processamento exigido e a habilidade avaliada pelo teste de *cloze* dependem do método adotado na criação das lacunas. Dessa maneira, enquanto um tipo de lacuna pode enfatizar a aplicação do conhecimento lexical, outro tipo pode enfatizar o uso do contexto (ABRAHAM; CHAPPELLE, 1992).

Retorta (1996) conduziu um estudo cujo objetivo foi um levantamento de estratégias usadas por examinandos, que têm o português brasileiro como LM, para chegar a respostas corretas nos testes de leitura de múltipla-escolha e *cloze* em língua inglesa. A pesquisadora chegou à conclusão de que os participantes ao fazerem um teste de múltipla-escolha ou *cloze* não somente utilizam estratégias de leitura descritas na literatura especializada, mas também estratégias exigidas especificamente por cada teste. Dentre as habilidades restritas ao teste de *cloze*, reveladas no estudo de Retorta (1996, p.79), estão o uso de conhecimento sintático e semântico da língua bem como de outros conhecimentos gramaticais.

Apesar de algumas críticas quanto à validade do procedimento *cloze* (DAVIES, 1981), ele tem sido amplamente utilizado e considerado por diversos

pesquisadores (BORMUTH, 1962; BROWN, 1988; ENGINEER, 1977; OLLER, 1979; BEDENTO; MOREIRA, 1990; BENSOUSSAN, 1990; KLETZIEN, 1991; KODA, 1992; VINCENTELLI, 1999; SANTOS et al., 2002; OLIVEIRA et al., 2003) como um válido indicador de proficiência linguística em geral. Vale à pena lembrar, nesse ponto, que as controvérsias em relação ao uso do *cloze* são, na maior parte das vezes, direcionadas ao seu uso na LM, apesar de atualmente já existirem estudos que apontam para evidências de validade do teste *cloze*, tanto como medida de inteligibilidade do texto (MOLINA, 1979; MELLO, 1986), quanto como indicador da habilidade em compreensão de leitura (BITAR, 1989; SANTOS, 1991; SANTOS et al., 2002). Quanto ao seu uso em LE, vejamos o que Alderson (1978, p. 2) diz:

A última década, em particular, assistiu a um crescimento do uso do procedimento *cloze* com falantes não nativos de inglês para medir não somente suas habilidades de compreensão de leitura, mas, também, a proficiência linguística como um todo na língua inglesa como LE.<sup>73</sup>

O autor acrescenta, entretanto, que o uso desse procedimento para medir a proficiência da língua inglesa como LE apresenta problemas no que diz respeito à confiabilidade, validade e nível de dificuldade do teste, pois, como apontado por ele, diferentes e inesperadas medidas são obtidas quando os pontos onde as lacunas começam são alterados ou quando o uso de diferentes intervalos de lacunas são utilizados (ALDERSON, 1978). A esse respeito, no entanto, vale ressaltar que versões ditas modificadas – nas quais o elaborador escolhe a lacuna do texto para ser suprimida – e versões individualizadas (*tailored cloze*, BROWN, 1988), nas quais o elaborador melhora, aperfeiçoa o procedimento *cloze* com o uso de técnicas que permitem a análise dos itens, são opções mais válidas e confiáveis.

Para atingir os propósitos do exame proposto que tem como objetivo principal medir o conhecimento linguístico do leitor em língua inglesa para ler textos acadêmicos em um nível de compreensão detalhado, o *cloze modificado* e o *tailored cloze* foram utilizados. Para seu uso, quatro opções foram disponibilizadas para que o candidato pudesse escolher aquela que melhor completasse a lacuna. O espaço entre as lacunas foi criado de cada cinco a seis palavras com o intuito de não tornar a reconstrução do texto indevidamente difícil. Informações mais detalhadas quanto à

<sup>73</sup> *The last decade, in particular, has seen a growing use of the cloze procedure with non-native speakers of English to measure not only their reading comprehension abilities but also their general linguistic proficiency in English as a Foreign Language.*

elaboração das questões ao critério utilizado a esse respeito são fornecidas na especificação do teste (Anexo 11).

Para finalizar os comentários sobre esse tipo de item e introduzir alguns aspectos concernentes ao próximo, ou seja, o de *múltipla escolha*, gostaria de salientar as palavras de Engineer (1977) quando ele compara esses dois procedimentos. Ele conclui que os dois métodos medem diferentes aspectos da atividade de leitura, isto é, enquanto o *cloze* mede o processo da leitura, o procedimento de *múltipla escolha* foca no produto. Como apontado anteriormente, meu objetivo é avaliar o processo e não o produto, o que torna o uso do *cloze modificado* de utilidade indiscutível.

O método de *Múltipla Escolha* surgiu em resposta à falta de confiabilidade das questões abertas e tornou-se amplamente utilizado na década de 60, para avaliar compreensão de leitura com questões contendo 4 opções de resposta. Sua origem remonta a uma época de avaliação de LE, conhecida como psicométrica-estruturalista, com testes baseados em itens únicos, isolados e descontextualizados (*discrete-point objective tests*).

Apesar do seu alto grau de confiabilidade, o método apresenta algumas desvantagens que são apontados por Scott (1990, p. 42): as opções podem conduzir a resposta correta; pode-se responder sem ler o texto; as opções incorretas (*distractors*) nem sempre são incorretas; não há uma resposta correta; há mais de uma resposta correta; encontrar uma resposta correta torna-se mais um teste de QI do que de compreensão.

O autor acrescenta ainda que, mesmo com todas as precauções para se evitar os riscos anteriormente mencionados (tarefa árdua que exige bastante paciência, habilidade e conhecimento), a maioria das perguntas tenderá para a testagem da compreensão dos detalhes já que não é a intenção do elaborador do teste fornecer demasiada informação sobre o texto.

Não obstante as muitas críticas, Weir (1990, p. 2) reconhece algumas vantagens desse método: são facilmente quantificáveis; permitem uma vasta cobertura de itens; notas baseadas em testes de itens isolados são confiáveis, pois são objetivas, apesar de não serem necessariamente válidas. Pelas razões apontadas, principalmente quanto à dificuldade de produção desse tipo de item, optou-se em não incluí-lo.

Passemos agora às especificações do teste. A descrição das especificações do teste foi a última etapa a ser feita neste estágio de desenvolvimento. Para determiná-las, o *checklist* proposto por Alderson et al. (1995) foi utilizado. Por se tratar de uma prova de proficiência que pressupõe a inexistência de um documento oficial no qual os elaboradores do exame possam se basear, a descrição das especificações do exame é de extrema importância. Como apontado por Alderson et al. (2005, p. 9),

A especificação de um teste fornece uma declaração oficial sobre o que o teste testa e como ele testa. As especificações são o ante-projeto para ser seguido pelos elaboradores de testes bem como das questões, e elas são também essenciais para o estabelecimento da validade de construto do teste.<sup>74</sup>

A esse respeito, vale ressaltar que as provas de proficiência desenvolvidas na UTFPR – Campus de Ponta Grossa – têm sido elaboradas sem nenhuma especificação formal. Livros textos, provas retiradas de exames anteriores de proficiência internacionais, disponíveis em manuais e igualmente disponíveis na internet, são frequentemente utilizados como referência no estabelecimento do conteúdo do exame.

As informações coletadas na Fase 2 desta pesquisa serviram de base para a escolha do conteúdo do teste. O critério utilizado foi o de maior porcentagem de erros cometidos pelos participantes em cada categoria em relação ao número total de erros. A relevância da estrutura gramatical para a escrita acadêmica também foi considerada. Para obter informações a esse respeito, utilizou-se o *Longman Grammar of Spoken and Written English* (BIBER et al., 2010), que se baseia numa análise de um *corpus* de textos que representa diferentes gêneros, inclusive o do texto acadêmico, e que tem 40 milhões de palavras.

#### 4.3.2 Estágio 2 – Desenvolvimento dos testes pilotos para operacionalizar as especificações

No processo de desenvolvimento de um teste de leitura, o primeiro passo é escolher os textos a serem utilizados. Para conseguir testar o maior número de itens

<sup>74</sup> A test's specifications provide the official statement about what the test tests and how it tests it. The specifications are the blueprint to be followed by test and item writers, and they are also essential in the establishment of the test's construct validity.

constitutivos do conteúdo proposto para o teste, procuraram-se encontrar textos que se prestassem ao propósito almejado. Uma grande quantidade de textos foi considerada, mas os escolhidos foram *Endangered Native Species* (Anexo 9) e *How Brain Training Can Boost Intelligence* (Anexo 10). As recomendações propostas no item “Tipo dos textos e fontes” da especificação do teste também foram atentamente consideradas. Os textos foram retirados da Internet e o endereço para acesso se encontra junto a eles nos respectivos anexos. Assim como o texto escolhido para a Fase 1 desta pesquisa, os textos selecionados para os testes pilotos também foram analisados, quantitativamente e mecanicamente, para obtenção do indicador *Flesch* de dificuldade de leitura e análise do nível de frequência do vocabulário. O texto *Endangered Native Species*, com um total de 532 palavras, 24 sentenças e uma média de 22 palavras por sentença, tem um indicador de dificuldade 45.2, isto é, “Difícil”. O texto *How Brain Training Can Boost Intelligence*, por sua vez, apresenta um total de 426 palavras, 20 sentenças, uma média de 21 palavras por sentença e também apresenta um indicador de dificuldade de 45.2. A análise do vocabulário dos dois textos está disponível logo abaixo deles, nos Anexos 11 e 12, respectivamente.

Quanto à extensão dos textos escolhidos, optou-se por duas passagens mais curtas ao invés de um texto mais longo, pois não havia intenção, como em testes de desempenho que testam as habilidades de leitura, de reproduzir a autenticidade da situação alvo, ou seja, a situação acadêmica em que os alunos têm que ler e estudar longas passagens. A esse respeito, ou seja, a difícil tarefa de escolher entre um menor número de textos mais longos ou um maior número de textos mais curtos, é interessante notar que até mesmo renomados testes para propósitos acadêmicos como o IELTS e o TOEFL não possuem práticas semelhantes. Enquanto o primeiro prefere usar textos mais longos para conferir maior autenticidade ao exame, o segundo opta por diversos textos mais curtos na tentativa de minimizar a interferência do conhecimento prévio, ou seja, o conteúdo do texto (ALDERSON, 2000, p.109). Da mesma forma que no exame TOEFL, minha preocupação era a da minimização do uso do conhecimento prévio. Além disso, porém, também pretendia-se oferecer ao examinando a oportunidade de ter a sensação de um novo começo com a leitura de mais de um texto para, dessa forma, promover um aumento na motivação. Assim sendo, a utilização de dois textos menores pareceu a melhor conduta a ser adotada.

No desenvolvimento das questões, a primeira decisão tomada foi a de que a LM e não a LE deveria ser usada, pois, assim como Nuttall (2000), acredito que a ideia não é saber se os leitores são capazes de entender as questões, mas de respondê-las. Vejamos a opinião da autora sobre essa questão de forma mais detalhada:

Nem sempre é possível expressar a questão que você quer perguntar usando uma linguagem direta e clara, especialmente se o próprio texto é difícil. As pessoas, às vezes, sustentam que a leitura das questões é parte da tarefa de leitura, mas isso é só parcialmente válido. Essa é certamente uma tarefa de leitura, mas a tarefa de leitura é entender o próprio texto, e nós poderíamos argumentar que qualquer coisa que desvia disso não ajuda. (NUTTALL, 2000, p. 187)<sup>75</sup>

Seguindo esta linha de argumentação, procurei escrever instruções que fossem tão claras e compreensíveis quanto possível, evitando, dessa forma, que o leitor perdesse seu tempo tentando interpretá-las.

Tendo definido o conteúdo, os textos, a língua para as instruções, o próximo passo foi a elaboração das questões. A esse respeito é importante lembrar que a elaboração de um ou de outro tipo de questão depende das possibilidades e limitações impostas pelo próprio texto. Por esse motivo, a escolha do texto é muito importante, pois é ele que vai determinar o que as questões vão poder testar e quantas vezes cada conteúdo poderá ser testado. É claro que, do ponto de vista da confiabilidade, quanto mais questões testar o mesmo conteúdo, mais confiável é o resultado. O ideal seria que pudéssemos testar inúmeras vezes o mesmo conteúdo, mas, por razões práticas de tempo, sabemos que tal prática é inviável.

Consciente desse impedimento, procurei produzir questões que contemplassem da forma mais abrangente possível as categorias nas quais as dificuldades reveladas na Fase 2 foram acomodadas. Quanto ao número de vezes que cada conteúdo foi testado, tentei, na medida em que o texto permitiu, manter uma distribuição que refletisse um maior peso para aquelas questões linguísticas que não somente provaram ser de maior dificuldade para os leitores, mas que são, também, relevantes para o entendimento de textos que apresentam um nível de

---

<sup>75</sup> *It is not always possible to express the question you want to ask in straightforward language, especially if the text is itself difficult. People sometimes maintain that reading the question is part of the reading task, but this is only partly valid. It is certainly a reading task, but the reading task is making sense of the text itself, and we could argue that anything that distracts from this is unhelpful.*



sofisticação e dificuldade linguística similar aos textos acadêmicos. A ajuda do dicionário *Longman Grammar of Spoken and Written English* (BIBER et al., 2010) foi de inestimável valor bem como a intuição e experiência da pesquisadora nessa empreitada.

#### 4.3.2.1 Piloto 1

##### 4.3.2.1.1 Instrumento de pesquisa

O piloto 1 (Anexo 13) foi produzido levando-se em consideração todas as especificações do teste para os elaboradores com exceção do número de itens. De acordo com as especificações, o teste deve conter 50 itens com 25 itens em cada texto. No entanto, para essa versão do teste, foram produzidas 70 questões, 37 para primeiro texto e 33 para o segundo, pois se sabe que alguns itens acabam não apresentando índices satisfatórios de discriminação e são, por esse motivo, descartados. Para não correr o risco de ficar com menos itens do que o necessário e para poder escolher aqueles com maiores índices de discriminação, elaboraram-se mais questões do que o estabelecido na especificação do teste.

Depois que o piloto 1 foi produzido, 4 especialistas foram consultados para discutir a adequação dos itens em relação ao conteúdo que se pretendia testar. Outras questões como a clareza das instruções, a escolha dos distratores, o estabelecimento do tempo da prova bem como o *layout* do exame também foram discutidas. Os 4 especialistas consultados tinham mais de 20 anos de experiência de ensino de língua inglesa como LE/L2 e todos têm, no mínimo, de especialização a doutorado em língua inglesa e um deles é também falante nativo. É digno de observação, que todas as considerações tecidas pelos especialistas foram cuidadosamente registradas a fim de que pudessem servir de referência para os ajustes propostos.

O *feedback* dos especialistas provou ser de grande utilidade e, como previsto, serviu de referência para algumas correções, especialmente com respeito aos textos escolhidos, ao tempo de prova e à escolha dos distratores. Vejamos quais foram as modificações propostas em cada um desses aspectos.

De maneira geral, os textos escolhidos agradaram os especialistas, principalmente por serem interessantes, relevantes, e com um nível de dificuldade

linguística similar aos textos acadêmicos, sem, contudo, apresentar especificidades que certamente causariam dificuldades. Ainda a esse respeito, eles comentaram que os textos apresentavam boa qualidade estrutural, com um discurso bem articulado, qualidades importantes quando se procuram textos para avaliações.

Quanto ao uso de textos autênticos para o exame, a opinião dos especialistas foi unânime nesse aspecto. Um deles, no entanto, sugeriu que os textos fossem cuidadosamente inspecionados com o intuito de observar a existência de vocabulário que pertencesse a dialetos locais e regionais bem como a presença de expressões de caráter mais informal, como abreviaturas e verbos frasais, pois elas poderiam interferir na clareza do texto, tornando-o, dessa forma, inapropriado para audiências mais amplas como a dos examinandos. A sugestão foi prontamente acatada, acrescentada no item “Tipo dos textos e fontes” da especificação do teste e modificações foram realizadas nos textos nesse sentido.

Outro comentário feito por um dos especialistas e que foi igualmente acolhido tanto para a produção do piloto 1 (Anexo 13) quanto para futuras produções diz respeito à dificuldade de encontrar um texto que se empreste a testagem dos conteúdos da especificação do teste. Com isso em mente, o mesmo especialista sugeriu que, quando houvesse necessidade, sentenças do texto poderiam ser alteradas ou acrescentadas para acomodar conteúdos que, de outra forma, não poderiam ser incluídos. Tais alterações, como ressaltado por ele, devem ser realizadas de tal forma que o texto produzido mantenha o máximo de fidelidade possível em relação ao texto original. Cuidados para que nenhum sentido ou informação do texto seja corrompido também devem ser tomados. Os Anexos 9 e 10 trazem os textos originais com os trechos modificados destacados e com as modificações efetuadas entre parênteses, em vermelho.

Quanto à adequação dos itens aos conteúdos e à clareza das instruções, os especialistas se mostraram contentes e nenhuma alteração foi sugerida nesse quesito. No entanto, comentou-se a respeito da necessidade de um exame conter questões de diferentes graus de dificuldade, porque, como se sabe, um teste válido deve, entre outras coisas, conter questões de nível de dificuldade variada, ou seja, difíceis, médias e fáceis sob pena de não conseguir fazer a discriminação entre os diferentes níveis de habilidade dos leitores. Isso discutido, concluiu-se que para o esclarecimento dessa questão, ou seja, descobrir o nível de dificuldade das questões elaboradas seria necessário testá-las numa pequena amostra com

participantes com níveis de habilidade linguística que variassem entre avançada e intermediária.

Na opinião dos especialistas, os participantes com níveis de habilidade mais alta acertariam as questões mais difíceis e os com níveis de habilidade mais baixa as questões mais fáceis. O procedimento sugerido equivale à determinação de facilidade para os itens bem como seus respectivos índices de discriminação. Cabe neste momento dizer que a sugestão foi acatada. Maiores detalhes sobre os participantes assim como os resultados serão discutidos logo a seguir.

Passemos então para as próximas questões: a escolha dos distratores, o estabelecimento do tempo de prova e o *layout*.

Quanto à escolha dos distratores, provou ser de muito valor a sugestão de um dos especialistas que ressaltou a necessidade de se tomar cuidado para não escolher palavras que fossem sintaticamente possíveis, pois o foco da avaliação é o conhecimento sintático e não o conteúdo semântico. Para tal, os distratores devem ser semanticamente atraentes, mas sintaticamente inaceitáveis. Outra questão observada pelos especialistas foi a importância de não haver mais de uma resposta correta.

Para o estabelecimento do tempo da prova, levou-se em consideração o tempo das provas atualmente utilizadas na UTFPR – Campus de Ponta Grossa. Chegou-se à conclusão de que 1 hora e 30 minutos seria o tempo suficiente para sua realização. Os especialistas concordaram que muito tempo para a realização das tarefas propostas encoraja nos alunos uma atitude exageradamente cuidadosa que resulta num processo lento e ineficiente.

O último tópico discutido foi o *layout* da prova que, de acordo com eles, não deve conter informações muito próximas uma das outras e deve trazer os textos em uma folha separada das questões e com todas as partes de uma questão na mesma folha.

#### 4.3.2.1.2 Participantes

Com as modificações devidamente efetuadas, o piloto 1 foi administrado para uma amostra de 5 alunos.

Como sugerido por um dos especialistas, procurei escolher 5 alunos com um perfil similar aos examinados em relação à idade e à experiência acadêmica e que,

supostamente, apresentassem níveis de proficiência que variassem entre avançado e intermediário baixo. Para compor o grupo de alunos avançados, escolhi um participante com experiência no aprendizado de língua inglesa de mais de 10 anos e que, recentemente, candidatou-se a uma vaga para estágio de conclusão de curso nos Estados Unidos e para tal, submeteu-se ao exame TOEFL e obteve um escore de 79; um participante, cujo nome foi sugerido por uma das professoras do CALEM (Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas), com excelente conhecimento da língua inglesa atestado em diversas situações de avaliação durante sua trajetória acadêmica na UTFPR – Campus de Ponta Grossa. Para o grupo dos alunos de nível intermediário e intermediário baixo, escolhi 3 alunos. Um participante concluiu o curso de inglês de nível intermediário com a duração de três anos, oferecido pelo CALEM; um participante foi aprovado no exame de proficiência para o curso de Engenharia de Produção da UTFPR – Campus de Ponta Grossa e um participante cursou três dos cinco períodos que compõem o curso de inglês ofertado pelo CALEM.

#### 4.3.2.1.3 Coleta de dados

O piloto 1 foi aplicado em uma das salas do CALEM durante as duas últimas semanas de julho de 2011. Pela impossibilidade de reunir todos os alunos em um determinado horário, foi agendando um horário para cada aluno individualmente.

#### 4.3.2.1.4 Análise de dados

Imediatamente após o término da prova, solicitei, de maneira informal, que os participantes emitissem uma opinião sobre a dificuldade das questões, a adequação do tempo da prova, a relevância dos textos escolhidos, a clareza das instruções e o *layout* da prova.

Com exceção de um participante que achou a prova “Difícil”, os demais acharam que ela foi “Moderadamente Difícil”. Quanto ao tempo designado para a prova, isto é, 01h e 30m, a maioria dos participantes achou que ele foi razoável. Em relação aos textos escolhidos e a clareza das instruções, todos os participantes disseram que os textos são interessantes e que as instruções estão claras. No quesito *layout*, no entanto, a grande maioria sugeriu que os textos não fossem

anexados às folhas com as questões para evitar que o candidato precisassem ficar virando folhas. Sendo assim, um cartão de resposta com espaços para serem preenchidos com o nome do aluno e com sua assinatura foi elaborado. Dessa forma, seu manuseio torna-se independente da sequência das folhas com os textos.

A versão revisada e aperfeiçoada à luz dos comentários e sugestões dos 4 especialistas e dos 5 alunos será chamada, a partir de agora, de piloto 2 (Anexo 14).

#### 4.3.3 Estágio 3 - Aplicação e análise dos dados do piloto 2

##### 4.3.3.1 Participantes e coleta de dados

O piloto 2 foi aplicado para todos os 50 alunos de pós-graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa que prestaram o exame de proficiência em 25 de agosto de 2011 em uma das salas do CALEM sob minha supervisão. Para entendermos melhor a representatividade desse número de alunos que, à primeira vista, pode parecer pequena, cabe aqui um esclarecimento. São aceitos anualmente, em média, com início das atividades acadêmicas no mês de março, 26 alunos no PPGEF e 18 alunos no PPGET, totalizando 44 alunos. O exame de proficiência aplicado aos alunos na UTFPR – Campus de Ponta Grossa não constitui pré-requisito para o aluno ser aceito no programa de pós-graduação. No entanto, o aluno não pode concluir seus estudos a menos que consiga ser aprovado no exame de proficiência até o final do curso, ou seja, em um período de 2 anos. O exame é realizado duas vezes ao ano, nos meses de março e agosto. Com essa explicação, pode-se observar que o número de alunos que participou desse estágio da pesquisa ultrapassou o número de 44 ingressantes no ano de 2011.

##### 4.3.3.2 Análise de dados

Para determinar os valores de facilidade para as questões, usaram-se duas análises estatísticas: a análise de facilidade do item e a análise da discriminação do item. Para um entendimento conceitual dessas análises estatísticas, sugiro a leitura do Capítulo 4 de Brown (2005, p. 66-88). No entanto, uma discussão sobre esses termos será feita no Capítulo 7.

Para uma estimativa da confiabilidade do piloto 2, usou-se o método *split-half/slit halves* (dividido na metade). Para tal, calculou-se o coeficiente *Alpha de Cronbach*.

Em relação à estimativa de validade, é importante lembrar que, para esta pesquisa, adotou-se a visão mais tradicional do conceito de validade, o qual, como já mencionado no Capítulo 3, seção 3.4.1, é dividido em validade interna e externa e de construto. Vale lembrar, no entanto, que procedimentos de validação, como bem sabemos, são trabalhosos e demandam tempo e, por essa razão, constituem, na maior parte das vezes, projetos inteiros de pesquisa. Por essa razão, esforços, nesta pesquisa, foram concentrados para o levantamento de uma estimativa de validação externa, mais precisamente, de validação paralela e de validação de conteúdo, constitutiva do conceito de validade interna.

#### 4.4 FASE 4 –VALIDAÇÃO DA PROVA

Para a validação paralela, escolheu-se um teste de leitura utilizado pelo exame de proficiência internacional *First Certificate in English* (Anexo 15). A correlação entre o piloto 2 e o teste de leitura do FCE foi feita com a determinação do coeficiente de *Pearson* e do coeficiente de determinação. Os participantes do piloto 2 e do teste de leitura do FCE foram os mesmos, ou seja, todos os 50 alunos de pós-graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa que prestaram o exame de proficiência em 25 de agosto de 2011.

Para realizar a validade de conteúdo, Weir (1988, p.26) recomenda um exame minucioso dos itens que compõem o teste por profissionais experientes bem como o relacionamento das especificações do teste com sua versão final. Dessa forma, a validação de conteúdo foi realizada através dos seguintes procedimentos: (a) uma análise de necessidades (Fase 1 desta pesquisa); (b) uma análise das dificuldades linguísticas (Fase 2 desta pesquisa); (c) o julgamento qualitativo de 4 especialistas a respeito do conteúdo da prova e (d) comentário da prova pelos informantes que participaram do piloto 1.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA FASE 1

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as respostas obtidas nos questionários aplicados para os alunos, professores e coordenadores (Anexos 1 e 2) dos cursos de Mestrado de Engenharia de Produção e Mestrado de Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR – Campus de Ponta Grossa para identificar as necessidades e dificuldades, tanto na perspectiva dos alunos, como dos professores e coordenadores, em relação ao uso da língua inglesa.

Em 5.1, apresento o resultado do questionário aplicado aos alunos (Anexo 2) com os dados organizados e dispostos em Tabelas. Com o intuito de tornar a discussão mais clara e organizada, optei por dividi-la da mesma forma que o questionário, o qual é constituído de 14 itens, agrupados em 4 partes, ou seja, Informações Pessoais, Experiência e Conhecimento da língua inglesa, Uso da língua inglesa no curso de mestrado na UTFPR – Campus de Ponta Grossa e Habilidade de Leitura. Em 5.2, apresento e discuto, da mesma maneira, os dados do questionário dos professores e coordenadores (Anexo 1).

#### 5.1 Dados do questionário dos alunos

As Tabelas 4, 5, 6 e 7 trazem as informações pessoais dos 31 alunos que responderam o Questionário 1. As porcentagens estão entre parênteses.

Tabela 4 – Sexo dos alunos participantes da Fase 1.

Feminino	20 (65%)
Masculino	11 (35%)
Total	31 (100%)

Tabela 5 – Idade dos alunos participantes da Fase 1.

Até 25	4 (13%)
26-35	19 (61%)
36-40	4 (13%)
>40	4 (13%)
Total	31(100%)

Tabela 6 – Programa de mestrado dos alunos participantes da Fase 1.

Engenharia de Produção	18 (58%)
Ensino de Ciência e Tecnologia	13 (42%)
Total	31(100%)

Tabela 7 – Instituição de graduação dos participantes da Fase 1.

Particular	8 (26%)
Pública	23 (74%)
Total	31(100%)

Em relação ao sexo, a Tabela 4 revela que a maioria dos participantes - 65% - é do sexo feminino. A Tabela 5 apresenta a distribuição dos alunos por idade, sendo que a maioria deles, 61%, tem entre 26 – 35 anos de idade e as demais faixas etárias têm mesmo percentual (13%).

Quanto ao Programa de Mestrado em que os alunos participam, a Tabela 6 mostra que a maioria (58%) estão matriculados no Programa de Mestrado de Engenharia de Produção e 42% cursam o Programa de Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia.

A Tabela 7 evidencia que a grande maioria dos alunos respondentes – 74% – cursou graduação em instituições de ensino da rede pública, enquanto apenas 26% cursou graduação em escolas particulares.

Nas Tabelas 8 e 9 os alunos responderam sobre sua visão a respeito do nível de conhecimento e desempenho em língua inglesa. As porcentagens estão entre parênteses.

Tabela 8 – Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 sobre conhecimento da língua inglesa adquirido nas instituições de ensino

Onde estudou inglês	N	M*	SD	Nulo 1	Pouco 2	Moderado 3	Bom 4	Excelente 5	Não Responderam
1. Ensino Médio	30	2,40	0,77	2(6%)	17(55%)	8(26%)	3(10%)	0(0%)	1(3%)
2. Graduação	30	1,53	1,04	22(71%)	3(10%)	3(10%)	1(3%)	1(3%)	1(3%)
3. Instituto de Línguas	28	2,75	1,35	8(26%)	2(6%)	9(29%)	5(16%)	3(10%)	4(13%)
4. Aulas particulares	25	3,12	1,54	7(23%)	1(3%)	4(13%)	8(26%)	5(16%)	6(19%)
5. Estudo ou vivência em outro país de língua inglesa	22	1,68	1,32	17(55%)	0(0%)	1(3%)	3(10%)	1(3%)	9(29%)
6. Outro(a)	15	2,20	1,52	8(26%)	2(6%)	0(0%)	4(13%)	1(3%)	16(52%)

\* Tanto para a discussão do questionário dos alunos como dos professores e coordenadores usei a abreviatura M que significa *Mean* em inglês (Média em português) e SD que significa *Standard Deviation* em inglês (Desvio Padrão em português).

N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.



Tabela 9 – Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 do desempenho na língua inglesa

	N*	M	SD	Nada 1	Pouco 2	Razoavelmente Bem 3	Bem 4	Muito Bem 5
1. Compreende	31	2,81	0,87	1(3%)	11(35%)	13(42%)	5(16%)	1(3%)
2. Fala	31	2,45	0,99	5(16%)	12(39%)	10(32%)	3(10%)	1(3%)
3. Lê	31	3,10	0,98	0(0%)	11(35%)	8(26%)	10(32%)	2(6%)
4. Escreve	31	2,48	1,03	5(16%)	12(39%)	9(29%)	4(13%)	1(3%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Para o Ensino Médio a grande maioria – 81% – respondeu que obteve Pouco ou Moderado conhecimento, com média de 2,40. Na Graduação as respostas mostram que 71% dos alunos consideram Nulo, 10% consideram Pouco e 10% consideram Moderado o conhecimento obtido em língua inglesa.

Em relação a Institutos de Línguas, 26% dos alunos responderam que obtiveram conhecimento Nulo, 6% Pouco, 29% Moderado, 16% Bom, 10% Excelente e 13% não responderam.

Nas respostas referentes a Aulas Particulares, 23% consideraram Nulo, 3% Pouco, 13% Moderado, 26% Bom, 16% Excelente e 19% não responderam.

Para Estudo ou vivência em outro país de língua inglesa, quanto à obtenção de conhecimento, as respostas mostram que 55% consideram Nulo, 1% Moderado, 10% Bom, 3% Excelente e 29% não responderam.

Observa-se que para os três itens anteriores – Instituto de línguas, Aulas particulares, Estudo ou vivência em outro país de língua inglesa – as respostas podem ter sido distorcidas, resultado de um possível mau entendimento da questão. Alguns alunos que não frequentaram cursos particulares ou aulas particulares de línguas e aqueles que não tiveram estudo ou vivência no exterior parecem ter escolhido a opção Nulo ao invés de não responderem as questões.

Para a última categoria – Outro (a) – a grande maioria optou por não responder – 52% –, provavelmente pela não existência de outra situação. Já 26% responderam que restou Nulo o conhecimento oriundo de outra situação de aprendizado de língua, resultando em uma média de 2,20. Somente dois participantes explicitaram essa categoria, apontando o CALEM e o estudo individual de livros e filmes como fontes de conhecimento.

A Tabela 9 apresenta o nível de desempenho percebido pelos alunos nas quatro habilidades – Compreensão auditiva, Fala, Leitura e Escrita. A habilidade de leitura foi a alternativa mais escolhida pelos informantes com a média de 3,10.

Seguindo essa habilidade, em segundo lugar, está a compreensão auditiva com média de 2,81. Em terceiro lugar está a escrita com média de 2,48 e, por último, a fala com média de 2,45.

As Tabelas 10 e 11 revelam a necessidade da língua inglesa para cursar as disciplinas do curso de mestrado bem como para a dissertação. A Tabela 12, por sua vez, revela a necessidade das 4 habilidades para a execução de atividades durante o curso.

Tabela 10 – Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 da necessidade da língua inglesa para cursar as disciplinas do curso de mestrado

N*	M	SD	Nenhuma 1	Pouca 2	Moderada 3	Muita 4	Indispensável 5
31	3,61	1,02	0(0%)	4(13%)	12(39%)	7(23%)	8(26%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Tabela 11 – Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 da necessidade da língua inglesa para dissertação

N*	M	SD	Nenhuma 1	Pouca 2	Moderada 3	Muita 4	Indispensável 5
31	3,77	0,99	0(0%)	3(10%)	10(32%)	9(29%)	9(29%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Tabela 12 – Auto-avaliação dos alunos participantes da Fase 1 da necessidade das habilidades relacionadas para o curso de mestrado

	N*	M	SD	Nenhuma 1	Pouca 2	Moderada 3	Muita 4	Indispensável 5	Não Responderam
1. Produção Oral	31	1,97	1,22	15(48%)	8(26%)	4(13%)	2(6%)	2(6%)	0(0%)
2. Produção Escrita	30	3,33	1,27	1(3%)	9(29%)	7(23%)	5(16%)	8(26%)	1(3%)
3. Compreensão Oral	31	2,42	1,36	11(35%)	6(19%)	7(23%)	4(13%)	3(10%)	0(0%)
4. Compreensão Escrita (Leitura)	31	4,03	1,05	0(0%)	2(6%)	10(32%)	4(13%)	15(48%)	0(0%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Pelos resultados das Tabelas 10 e 11, podemos observar que alto percentual de alunos considera elevada a necessidade da língua tanto para cursar as disciplinas – 49% para Muita e Indispensável – como para a dissertação – 58% para Muita e Indispensável. Apenas 13% considerou Pouca ou Nenhuma necessidade para cursar as disciplinas e 10% para a dissertação.

Evidenciada a necessidade da língua inglesa pelas Tabelas 10 e 11, passou-se a uma análise mais específica com o objetivo de detectar a ordem de importância das quatro habilidades para o curso, quais sejam: Produção Oral, Produção Escrita, Compreensão Oral e Compreensão Escrita. A Tabela 12 revela a seguinte

importância, segundo a opinião dos participantes, com o percentual mais representativo para cada habilidade:

- 1) Compreensão Escrita, com 61% para Muita e Indispensável;
- 2) Produção Escrita, com 52% para Pouca e Moderada;
- 3) Compreensão Oral, com 54% para Nenhuma e Pouca;
- 4) Produção Oral, com 74% para Nenhuma e Pouca;

Após verificar o grau de necessidade da língua inglesa e a ordem de importância das 4 habilidades para o curso de mestrado na perspectiva dos informantes-alunos, questionaram-se quais publicações são lidas com mais frequência e com que finalidade. As Tabelas 13 e 14 revelam essas informações.

Tabela 13 – Frequência da leitura das publicações em língua inglesa relacionadas à área de interesse dos alunos participantes da Fase 1.

	<i>N</i> *	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nunca 1	Raramente 2	Às Vezes 3	Frequentemente 4	Sempre 5	Não Responderam
1. Artigos científicos em revistas da sua área	31	3,77	0,96	1(3%)	1(3%)	9(29%)	12(42%)	7(23%)	0(0%)
2. Teses e dissertações	31	2,68	0,98	1(3%)	16(52%)	8(26%)	4(13%)	2(6%)	0(0%)
3. Manuais de instrução	31	2,45	1,21	9(29%)	6(19%)	11(35%)	3(10%)	2(6%)	0(0%)
4. Livros da bibliografia do curso	31	2,65	1,08	2(6%)	16(52%)	7(23%)	3(10%)	3(10%)	0(0%)
5. Revistas ( <i>Time</i> , <i>Newsweek</i> , etc...)	31	2,84	1,16	3(10%)	11(35%)	8(26%)	6(19%)	3(10%)	0(0%)
6. Outra(s)	7	1,71	1,25	5(16%)	0(0%)	1(3%)	1(3%)	0(0%)	24(23%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Tabela 14 - Finalidade das leituras em inglês dos alunos participantes da Fase 1.

Para apresentações em seminários em sala de aula	6(19%)
Para complementar e/ou aprofundar tópicos apresentados em sala de aula	10(32%)
Para incorporar em artigos	22(71%)
Para a pesquisa/escrita da dissertação	30(97%)
Para elaborar projetos	7(23%)
Outra(s) (especifique)	0(0%)
Total informantes	31(100%)

Quanto às publicações, como apontado pela Tabela 13, são os artigos científicos em revistas da área de interesse os lidos com maior frequência pelos alunos com média de 3,77. Percentual de 42% dos alunos afirmou realizar a leitura desse tipo de material frequentemente. Na sequência, em ordem de importância, temos: Revistas, com média de 2,84; Teses e dissertações com média de 2,68; Livros da bibliografia do curso com média de 2,65; Manuais de instrução com média de 2,45 e, por último, com média de 1,71 Outras publicações.

Sendo a leitura de artigos científicos o gênero mais lido pelos alunos, a Tabela 14 indica que a quase totalidade dos respondentes, ou seja, 97% leem em língua inglesa para pesquisa/escrita da dissertação. Outro propósito apontado por 71% dos alunos é o da utilização da leitura para incorporar as informações obtidas em artigos de sua produção. Esses resultados confirmam as informações apresentadas nas Tabelas 8 e 9, que indicam a necessidade da língua inglesa para a escrita da dissertação, bem como a importância da habilidade de leitura para o curso de mestrado, já que foi essa a opção mais escolhida pela maioria dos alunos, seguida da produção escrita.

Os resultados apresentados na Tabela 15 sobre as dificuldades encontradas quando da leitura em língua inglesa, demonstram grande divisão de opiniões. Dessa forma, dentre as opções elencadas, a maioria escolheu Vocabulário, com média de 3,06, seguida de Estrutura das sentenças com média de 2,97, Vocabulário técnico da área, com média de 2,93, e Conhecimento prévio com média de 2,77. Os valores das médias evidenciam as pequenas diferenças entre as escolhas, fato esse que sugere não ocorrer uma dificuldade predominante.

Tabela 15 – Auto-avaliação da dificuldade dos alunos participantes da Fase 1 durante a leitura em língua inglesa

	N*	M	SD	Nenhuma 1	Pouca 2	Moderada 3	Muita 4	Excessiva 5	Não Responderam
1. Vocabulário	31	3,06	0,77	0(0%)	8(26%)	13(42%)	10(32%)	0(0%)	0(0%)
2. Vocabulário técnico da área	29	2,93	1,22	3(10%)	8(26%)	11(35%)	2(6%)	5(16%)	2(6%)
3. Estrutura das sentenças	31	2,97	0,95	2(6%)	7(23%)	13(42%)	8(26%)	1(3%)	0(0%)
4. Conhecimento prévio do assunto	31	2,77	0,80	0(0%)	14(45%)	10(32%)	7(23%)	0(0%)	0(0%)
5. Outro(s)	4	1,50	1,00	3(10%)	0(0%)	1(3%)	0(0%)	0(0%)	27(87%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

A Tabela 16 mostra o resultado do nível de dificuldade com a leitura em língua inglesa, como percebido pelos alunos, para desempenhar diferentes tarefas. Levando-se esse fator, observa-se que para o grau Muito Sério não foram apontados percentuais expressivos para nenhuma das tarefas. No entanto, para o grau Moderado, os respondentes marcaram de forma representativa – 65% – a habilidade de entender os detalhes. A seguir, temos com 55% Interpretar figuras de linguagem e idiomas e 52% Reconhecer o ponto de vista do autor. Como Leve dificuldade foi apontado Entender os detalhes.

Os resultados apresentados na Tabela 17 mostram que mais da metade dos respondentes afirmou deixar de ler textos em inglês considerados importantes para sua dissertação. Isso ocorre frequentemente para 23% dos alunos.

Tabela 16 - Nível de dificuldade durante a leitura em língua inglesa dos alunos participantes da Fase 1.

	Entender a ideia principal	Entender os detalhes	Fazer inferências	Interpretar figuras de linguagem e idiomas	Resumir ou sintetizar materiais	Reconhecer o ponto de vista do autor
Leve	20(65%)	6(19%)	12(39%)	8(26%)	8(27%)	12(39%)
Moderado	11(35%)	20(65%)	12(39%)	17(55%)	14(47%)	16(52%)
Muito Sério	0(0%)	5(16%)	7(23%)	6(19%)	8(27%)	3(10%)
Total	31(100%)	31(100%)	31(100%)	31(100%)	30(100%)	31(100%)

Tabela 17 – Resposta dos alunos participantes da Fase 1 a pergunta: Deixou de ler textos que contribuiriam positivamente para a dissertação?

<i>N</i> *	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nunca 1	Raramente 2	Às Vezes 3	Frequentemente 4	Sempre 5
31	2,42	1,18	10(32%)	5(16%)	9(29%)	7(23%)	0(0%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Após essa análise detalhada de cada questão, faço uma breve síntese do resultado dos dados colhidos por meio do Questionário 1 aplicado aos alunos de ambos os cursos de Mestrado da UTFPR do Campus de Ponta Grossa, a saber, 18 alunos do curso de Engenharia de Produção e 13 alunos do curso de Ensino de Ciência e Tecnologia. O perfil dos participantes desta pesquisa apresenta 65% do sexo feminino que têm entre 26-35 anos de idade e que cursaram a graduação em estabelecimento público.

No que diz respeito às situações de aprendizagem da língua inglesa, a maioria dos alunos respondeu que o ensino médio contribuiu de forma tímida para a aquisição desse conhecimento. A graduação, no entanto, foi apontada de forma praticamente nula como fonte desse conhecimento. Mais da metade dos alunos-respondentes (19) disseram ter frequentado institutos de línguas, mas somente 8 deles conceituam a aprendizagem como boa e excelente. Quanto às aulas particulares, 18 alunos frequentaram essa modalidade de ensino e a maioria classifica o conhecimento adquirido como bom e excelente. Uma parcela representativa dos alunos não estudou ou viveu em outro país de língua inglesa.

Percebe-se que o nível de desempenho na habilidade de leitura foi o único que nenhum dos informantes conceituou como Nada. No entanto, apesar de ter recebido a média mais alta – 3,10 – dentre todas as habilidades, o desempenho dos alunos no tocante à leitura foi descrito pela maioria deles como Pouco e Razoavelmente Bem.

A análise dos resultados mostra que os alunos precisam da língua inglesa tanto para o curso como para a dissertação e que a habilidade de compreensão escrita para ler artigos é a mais necessária. A leitura dos artigos tem como finalidade principal a inserção das informações obtidas para pesquisa/escrita da dissertação.

A prática da leitura, no entanto, não acontece sem nenhuma dificuldade. Na percepção dos alunos, o vocabulário é o maior responsável pelas dificuldades encontradas nessa atividade. Um olhar mais atento, porém, revela que as estruturas

das sentenças bem como o vocabulário técnico da área também foram apontados como dificultadores, pois a diferença entre as médias dessas opções foi relativamente pequena.

Observa-se, também, que a maioria dos alunos não tem dificuldade para entender a ideia principal de um texto. Quando, porém, precisam ler textos que para sua compreensão o entendimento dos detalhes é fundamental, a situação é diferente. Mais da metade dos alunos afirmou ter dificuldade em grau Moderado com esse tipo de tarefa. Tal fato parece oferecer uma explicação plausível para mais da metade dos alunos terem respondido que já deixaram de ler textos que poderiam contribuir para a dissertação deles.

Diante do exposto, pode-se inferir que os alunos percebem ser a habilidade de leitura a mais importante para os cursos de mestrado.

## 5.2 Dados do questionário dos professores

As Tabelas 18, 19, 20 e 21 revelam as informações pessoais dos 16 professores que responderam o Questionário 2.

Tabela 18 – Sexo dos professores participantes da Fase 1.

Feminino	6(38%)
Masculino	10(63%)
Total	16(100%)

Tabela 19 – Idade dos professores participantes da Fase 1

Até 25	0(0%)
26-35	0(0%)
36-40	3(19%)
>40	13(81%)
Total	16(100%)

Tabela 20 - Programa de mestrado dos professores participantes da Fase 1.

Engenharia de Produção	9(56%)
Ensino de Ciência e Tecnologia	4(25%)
Engenharia de Produção e Ensino de Ciência e Tecnologia	3(19%)
Total	16(100%)

Tabela 21 – Cargo dos professores da Fase 1

Coordenador	1(6%)
Professor	14(88%)
Coordenador/Professor	1(6%)
Total	16(100%)

Como observamos na Tabela 18, 63% dos participantes são do sexo masculino e 38% é do sexo feminino. Quanto à idade, a Tabela 19 mostra que a totalidade dos professores tem acima de 36 anos.

Através da Tabela 20 constata-se que 56% dos professores atuam no Programa de Engenharia de Produção e 25% em Ensino de Ciência e Tecnologia. Somente 3 professores atuam em ambos os programas.

No tocante ao cargo ocupado pelos respondentes, a Tabela 21 mostra que 1 professor é coordenador, 1 é coordenador e professor e os demais são professores.

Ao que refere as perguntas sobre conhecimento da língua inglesa, na Tabela 22, os professores e coordenadores conceituaram, nas suas perspectivas, o nível de desempenho nas 4 habilidades. A habilidade de leitura ficou com a maior média  $M=3,63$ . Em outras palavras, 69% dos professores afirmaram saber ler Razoavelmente bem ou Bem em língua inglesa. As demais habilidades ficaram na seguinte ordem: Compreensão Auditiva com média de 3,19; Escrita com média de 2,75 e, por último, Fala com média de 2,38.

Tabela 22 – Auto-avaliação do desempenho em língua inglesa dos professores participantes da Fase 1.

	<i>N</i> *	<i>M</i>	<i>DP</i>	Nada 1	Pouco 2	Razoavelmente Bem 3	Bem 4	Muito Bem 5
1. Compreende	16	3,19	0,91	0(0%)	4(25%)	6(38%)	5(31%)	1(6%)
2. Fala	16	2,38	0,96	2(13%)	8(50%)	5(31%)	0(0%)	1(6%)
3. Lê	16	3,63	0,96	0(0%)	2(13%)	5(31%)	6(38%)	3(19%)
4. Escreve	16	2,75	1,06	1(6%)	7(44%)	4(25%)	3(19%)	1(6%)

\* *N*= Número total de participantes, *M*= Média, *SD*= Desvio Padrão.

Enquanto as Tabelas 23 e 24 revelam, de modo geral, a necessidade da língua inglesa para cursar as disciplinas do curso e para elaborar a dissertação, a Tabela 8 se preocupa em mostrar a necessidade das 4 habilidades para a execução das tarefas relacionadas ao curso.



Tabela 23 - Necessidade da língua inglesa para disciplinas no curso de mestrado

<i>N*</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nenhuma 1	Pouca 2	Moderada 3	Muita 4	Indispensável 5
16	3,75	0,86	0(0%)	0(0%)	8(50%)	4(25%)	4(25%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Tabela 24 - Necessidade da língua inglesa para o orientando

<i>N*</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nenhuma 1	Pouca 2	Moderada 3	Muita 4	Indispensável 5
16	4,06	0,85	0(0%)	0(0%)	5(31%)	5(31%)	6(38%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Pelos resultados das Tabelas 23 e 24, pode-se observar que a maioria dos professores, média de 3,75, considera a língua inglesa como necessária para o curso. No entanto, essa média cresce para média 4,06 para a elaboração da dissertação, revelando uma necessidade que se situa entre Muita e Indispensável. Esse resultado demonstra um aumento da expectativa dos professores em relação ao conhecimento da língua inglesa para com seus orientandos. Quando se trata da elaboração de um trabalho de pesquisa mais robusto, como a elaboração de uma dissertação, a maioria dos professores parece concordar que a língua inglesa torna-se uma ferramenta de acesso imprescindível aos trabalhos científicos publicados em todas as áreas do conhecimento.

Observemos na Tabela 25 a ordem de importância das 4 habilidades para o curso, com o percentual mais representativo para cada habilidade. Segundo a opinião dos informantes, a ordem é a seguinte: Muita e Indispensável para Compreensão Escrita com 75%; Moderada e Muita para Produção Escrita com 62%; Pouca e Moderada para Produção Oral com 75%; Pouca e Moderada para Compreensão Oral com 81%.

Tabela 25 - Necessidades das habilidades para a execução das atividades do curso de mestrado

	<i>N*</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nenhuma 1	Pouca 2	Moderada 3	Muita 4	Indispensável 5
1. Produção Oral	16	2,75	0,86	0(0)	8(50%)	4(25%)	4(25%)	0(0%)
2. Produção Escrita	16	3,69	1,01	0(0%)	2(13%)	5(31%)	5(31%)	4(25%)
3. Compreensão Oral	16	2,94	0,68	0(0%)	4(25%)	9(56%)	3(19%)	0(0%)
4. Compreensão Escrita (Leitura)	16	4,19	0,83	0(0%)	0(0%)	4(25%)	5(31%)	7(44%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Após verificar o grau de necessidade da língua inglesa e a ordem de importância das 4 habilidades para o curso de mestrado na visão dos professores e coordenadores, verificaram-se quais publicações são lidas com maior frequência e com que finalidade por seus alunos. As Tabelas 26 e 27 mostram essas informações. A Tabela 28, por sua vez, tem o foco voltado para a quantidade de livros em língua inglesa que são listados na bibliografia dos professores.

Tabela 26 - Frequência da leitura em língua inglesa para os alunos da Fase 1

	<i>N*</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Nunca 1	Raramente 2	Às Vezes 3	Frequentemente 4	Sempre 5	Não Responderam 6
1. Artigos científicos em revistas da sua área	16	4	0,89	0(0%)	1(6%)	3(19%)	7(44%)	5(31%)	0(0%)
2. Teses e dissertações	16	2,81	0,83	0(0%)	6(38%)	8(50%)	1(6%)	1(6%)	0(0%)
3. Manuais de instrução	16	2,56	0,81	2(13%)	4(25%)	9(56%)	1(6%)	0(0%)	0(0%)
4. Livros da bibliografia do curso	16	3,13	0,62	0(0%)	2(13%)	10(63%)	4(25%)	0(0%)	0(0%)
5. Revistas ( <i>Time</i> , <i>Newsweek</i> , etc.)	14	2,87	1,36	2(13%)	5(31%)	1(6%)	4(25%)	2(13%)	2(12%)
6. Outra(s)	3	2,67	2,08	1(6%)	1(6%)	0(0%)	0(0%)	1(6%)	13(81%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Tabela 27 - Finalidade das leituras das publicações citadas anteriormente

Para apresentações em seminários em sala de aula	1(6%)
Para complementar e/ou aprofundar tópicos apresentados em sala de aula	5(31%)
Para incorporar em artigos	11(69%)
Para a pesquisa/escrita da dissertação	11(69%)
Para elaborar projetos	1(6%)
Outra(s) (especifique)	0(0%)
Total informantes	16(100%)

Tabela 28 - Quantidade de livros em língua inglesa na bibliografia da disciplina

<i>N*</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nenhuma 1	Pouca 2	Moderada 3	Muita 4	Indispensável 5
16	2,63	0,81	1(6%)	6(38%)	7(44%)	2(13%)	0(0%)

\* N= Número total de participantes, M= Média, SD= Desvio Padrão.

Quanto às publicações, a Tabela 26 aponta que são os artigos científicos em revistas da área de interesse os lidos com maior frequência pelos alunos com média de 4,00. Percentual de 75% dos professores afirmou que seus alunos realizam esse tipo de leitura frequentemente. Na sequência, em ordem de importância, temos: Livros da bibliografia do curso com média de 3,13; Revistas *Time*, *Newsweek*, etc., com média de 2,87; Teses e dissertações com média de 2,81; Manuais de instrução com média de 2,56 e, por último, com média de 2,67 Outra (s) leituras.

Determinada a importância da leitura de artigos científicos, pode-se afirmar, de acordo com a Tabela 27, que a grande maioria dos professores, 69%, considera que as leituras são realizadas com o propósito de incorporá-las em artigos e para a pesquisa /escrita da dissertação.

A Tabela 28 mostra que a quantidade de livros em língua inglesa presente na bibliografia indicada para cursar as disciplinas do curso se situa entre Pouca e Moderada para 82% dos professores.

A Tabela 29 mostra o grau de satisfação dos professores e coordenadores com o nível de exigência da prova de proficiência atualmente utilizada pelo programa para avaliar o desempenho de leitura dos alunos ingressantes nos cursos de mestrado. Ele apresenta a resposta de 12 dos 16 professores e coordenadores participantes da pesquisa, pois quatro deixaram de participar. Desses quatro, apenas um afirmou desconhecer as exigências do curso. Parcela representativa dos 12 respondentes – 58% – afirmou estar insatisfeito com a prova.

Tabela 29 - Nível da exigência da prova condizente com as exigências do curso

Não	7(58%)
Sim	5(42%)
Total	12(100%)

A seguir analiso as justificativas apresentadas pelos professores e coordenadores em relação ao nível de exigência da prova. Para facilitar o entendimento, essa análise abordará as justificativas separadamente. Primeiramente, analiso àquelas que consideram o nível de exigência condizente para, depois, analisar as que não consideram.

No posicionamento daqueles que concordam com o nível, verificam-se justificativas diversas. Alguns deles sustentam sua posição pelo fato de a prova, a

seu ver, estar avaliando de forma satisfatória o desempenho dos alunos na habilidade de leitura, já que essa é a mais importante para adquirir conhecimentos disponíveis em língua inglesa. Nessa linha de raciocínio, um dos professores chega a afirmar que cabe aos cursos de doutorado – em fase de implantação – e não aos de mestrado a preocupação de avaliar outras habilidades em língua inglesa dos alunos ingressantes. De forma diferente, alguns professores parecem sugerir que a razão de sua satisfação está no fato de a prova não exigir muito dos candidatos, situação essa que, na opinião de um dos professores, reflete, infelizmente, a pouca exigência do uso da língua inglesa para o curso de mestrado.

Em relação aos discordantes com o modelo atual, as justificativas também não apresentam um denominador comum. Enquanto alguns professores estão insatisfeitos pelo fato de a grande maioria dos alunos aprovados no exame de proficiência ainda apresentarem dificuldades de toda ordem para realizarem leituras em língua inglesa, outros professores alegam insatisfação porque acham o nível de exigência da prova muito alto, em especial por considerarem que a necessidade da língua inglesa só está presente para a leitura de textos complementares em seus cursos. Um dos professores argumenta também que a prova não condiz com a realidade dos mestrandos enquanto outro defende a ideia que a prova deveria ser direcionada para a área de atuação do curso no qual o aluno está matriculado. Após ter analisado e discutido o resultado dos dois questionários, passo para a próxima etapa, ou seja, responder as perguntas colocadas no início deste capítulo que buscam revelar as necessidades e dificuldades em relação ao uso da língua inglesa.

O aluno dos cursos de mestrado em relação à sua experiência anterior com a língua inglesa aprendeu pouco, apesar de ter tido aulas de língua inglesa no Ensino Médio. A graduação, por sua vez, não conseguiu interferir positivamente para mudar esse cenário, pois a grande maioria dos alunos afirmou ter sido nulo o conhecimento adquirido nessa situação. Diferentemente do Ensino Médio, no qual a disciplina de língua inglesa é obrigatória, os cursos de graduação parecem ter um currículo mais flexível nesse aspecto, fato esse que lhes dá a escolha de ofertá-la ou não. Dessa forma, fica um tanto difícil saber qual a verdadeira razão para a maioria dos alunos ter afirmado que o conhecimento de inglês adquirido na graduação foi nulo. Três hipóteses, contudo, podem ser apresentadas na tentativa de oferecer uma explicação: a disciplina não foi ofertada pela instituição na qual o aluno cursou a graduação; a disciplina foi ofertada, o aluno cursou, mas seu aproveitamento foi

nulo, e a última hipótese, a instituição, como é o caso do curso de Bacharelado em Engenharia da UTFPR do Campus de Ponta Grossa, ofereceu a disciplina de inglês, como uma entre várias outras opções agrupadas como Atividades Complementares, e o aluno optou por não cursá-la. Após a experiência com a língua inglesa no Ensino Médio, os resultados obtidos mostram que a maior parte dos alunos-respondentes teve experiência com a língua inglesa em institutos de línguas e, uma parcela menor, com aulas particulares.

Quanto à importância da língua inglesa para cursar as disciplinas componentes da grade curricular dos cursos de mestrado, bem como para a dissertação, um grande percentual de alunos considera a língua inglesa entre Muita e Indispensável tanto para cursar as disciplinas do curso de mestrado, como para escrever a dissertação. Já os professores/coordenadores têm a opinião de que a língua inglesa é importante para o curso, mas torna-se quase que indispensável para a elaboração da dissertação.

No que diz respeito às habilidades comunicativas que o aluno mais necessita para realizar tarefas durante o curso, os resultados mostram que a grande maioria, tanto de alunos como professores/coordenadores, considera a Compreensão Escrita (leitura) como a habilidade comunicativa mais importante, indispensável para a realização das tarefas acadêmicas. A leitura de artigos científicos em revistas da área de interesse foi apontada, por ambos os grupos, como o gênero lido com maior frequência. Quanto ao propósito das leituras, a grande maioria dos alunos e professores/coordenadores considera que elas são realizadas para incorporar os conhecimentos adquiridos em artigos e para a pesquisa/escrita da dissertação. A segunda habilidade mais importante, apontada por alunos e professores e coordenadores, é a produção escrita. Enquanto os alunos atribuem a essa habilidade uma importância que se situa entre Pouca e Moderada, um grande percentual de professores/coordenadores considera sua relevância entre Moderada e Muita.

A análise dos dados revela, no entanto, que a prática da leitura não acontece sem alguma dificuldade. Na percepção dos alunos, o vocabulário é o maior responsável pelas dificuldades encontradas nessa atividade. Um olhar mais atento, porém, revela que as estruturas das sentenças bem como o vocabulário técnico da área também são dificultadores, pois a diferença entre as médias dessas opções foi relativamente pequena. Observa-se, também, que a maioria dos alunos afirmou não

ter dificuldade para entender a ideia principal de um texto. Quando, porém, precisam ler textos que para sua compreensão o entendimento dos detalhes é fundamental, a situação é diferente. Mais da metade dos alunos afirmou ter dificuldade em grau Moderado com esse tipo de tarefa. Tal fato parece oferecer uma explicação plausível para 23% dos alunos frequentemente deixarem de ler textos em inglês considerados importantes para sua dissertação.

Quanto à percepção do professor em relação ao seu desempenho em língua inglesa, a grande maioria dos professores - 69% - afirmou saber ler Razoavelmente bem ou Bem em língua inglesa. A fala, no entanto, foi a habilidade com uma média de desempenho mais baixa.

Finalmente, pode-se afirmar que, assim como na percepção dos professores/coordenadores, os alunos também acreditam que seu melhor desempenho é na habilidade de leitura em língua inglesa, seguida da habilidade de compreensão auditiva, da escrita e, por último, da fala. Enquanto a grande maioria dos alunos considera a necessidade da língua inglesa entre Muita e Indispensável para cursar as disciplinas, a maioria dos professores/coordenadores diz que ela é necessária. A grande maioria dos respondentes de ambos os grupos concordam que a necessidade da língua inglesa é entre Muita e Indispensável para a elaboração da dissertação. Quanto à ordem de importância das 4 habilidades para o curso, os resultados também são semelhantes entre os dois grupos, isto é, a Compreensão Escrita, seguida da Produção Escrita são apontadas como as duas habilidades mais necessárias para a maioria dos respondentes. A leitura de artigos científicos com o propósito de pesquisa/escrita da dissertação e para incorporá-las em artigos é outro ponto em comum entre a grande maioria dos dois grupos de respondentes.

Após ter respondido as perguntas de pesquisa, posso retomar as hipóteses, baseadas na análise das respostas dos questionários.

A hipótese 1 que previa que a habilidade de leitura em língua inglesa possui mais significância para desenvolver a dissertação do que para cursar as disciplinas do curso foi parcialmente confirmada. Enquanto os alunos responderam que a habilidade de leitura é muito importante tanto para cursar as disciplinas quanto para desenvolver a dissertação, os professores/coordenadores responderam que a habilidade de leitura é mais necessária para a elaboração da dissertação do que para as disciplinas do curso.

A hipótese 2 que previa que a habilidade de escrita em língua inglesa está se tornando cada vez mais importante para os alunos interessados em produção científica foi totalmente confirmada.

A hipótese 3 que previa que o aluno de mestrado tem pouco conhecimento da língua inglesa e, por essa razão, tem dificuldade para ler em língua inglesa, foi confirmada. Na percepção dos alunos, as dificuldades são várias. Dentre elas estão: o vocabulário, a estrutura das sentenças, o conhecimento técnico da área e o conhecimento prévio. Além disso, a grande maioria dos alunos diz ter dificuldade moderada para entender os detalhes de um texto.

## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA FASE 2**

Neste capítulo apresento e discuto os resultados da análise das traduções para a obtenção do objetivo de identificar os aspectos da sintaxe da língua inglesa que causam dificuldade na compreensão detalhada de textos acadêmicos. Devo salientar, entretanto, que as dificuldades reveladas não constituem uma medida absoluta, mas relativa ao texto escolhido (Anexo 6). A partir dele, faço inferências e generalizações com relação às dificuldades dos leitores em língua inglesa para utilizá-las posteriormente na elaboração da prova de proficiência.

A tradução das 16 sentenças (1 título e 15 sentenças) do texto escolhido realizada pelos 37 participantes foram analisadas uma a uma para verificar a adequação da tradução. Primeiramente, foram analisadas as traduções dos 4 participantes – I1, I2, I3, I4 – e, posteriormente, as traduções dos demais 33 participantes. Este capítulo mostrará como foi feita a análise dos 4 participantes de cada uma das 16 sentenças, focando nos desvios linguísticos cometidos por eles. Para que o leitor tenha uma ideia de como foram feitas as análises que foram importantes para a elaboração dos testes pilotos 1 e 2, este capítulo mostrará e discutirá de forma abrangente a análise dos 4 participantes. A análise da tradução dos outros 33 participantes quanto aos desvios linguísticos está no Anexo 8. Após o levantamento dos desvios linguísticos pelos 37 participantes, esses foram categorizados quanto à natureza do desvio. Após essa categorização, fez-se o levantamento quantitativo para descobrir a frequência de ocorrências de desvios em cada categoria.

#### **6.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE 4 PARTICIPANTES**

##### **Texto base: Título**

*Assessing and managing employees for embracing change: A multiple – item scale to measure employee readiness for e-business*



## Tradução I1

*Gerenciar empregados para aceitar mudanças: uma escala multi- item para medir o desembaraço dos empregados para o e-business*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*assessing, embracing, multiple – item, measure, readiness*

A partir dessa tradução, pode-se observar que o informante chega a um significado relativamente satisfatório para o título do ponto de vista do relacionamento sintático das palavras. O fato de ele optar pelo infinitivo do verbo “gerenciar” ao invés da forma *-ING* “gerenciando” ou do substantivo “gestão” não altera o significado da sentença. Pode-se notar, contanto, que o informante, apesar do uso de dicionário, não consegue solucionar todos os seus problemas de natureza semântica. Com exceção dos pré-modificadores *multiple-item* e do V *measure*, o significado das demais palavras, ou seja, da forma *-ING assessing* e do N *readiness* não são corretamente acessados.

Para solucionar o problema, parece que o informante opta em ignorá-la completamente, pois, supostamente, a presença da conjunção coordenada *and* sinaliza uma possível alternativa que o ajuda a evitar uma lacuna no sentido da oração. Para a segunda, contudo, ele utiliza uma palavra que faz sentido para ele, mas que não é a mais correta para o contexto, criando, dessa forma, um significado diferente para a oração. Se o informante tivesse reconhecido o sufixo *-ness* como uma das características na formação do N *readiness* a partir do A *ready*, que é uma palavra de maior frequência na língua inglesa e, por essa razão, com maior probabilidade de ser reconhecida, talvez tivesse tido maior facilidade para chegar a um significado mais exato e preciso para o substantivo em questão. Vale ressaltar, porém, que, apesar do desconhecimento do significado do N *readiness*, o informante percebe-a como núcleo do NP que tem o N *employee* funcionando como A. Tal percepção também se aplica ao NP *a multiple-item scale*.

É digno de observação, também, o fato de o informante não identificar o NP *e-business* como uma palavra desconhecida e mantê-la na língua inglesa na sua tradução. Tal recurso pode ser explicado pelo fato de a palavra *business* estar, cada vez mais, sendo usada em português como um sinônimo para a palavra “negócio” e o prefixo *e-*, que significa *electronic* em inglês, como abreviatura da palavra “eletrônico”. Esses exemplos de estrangeirismo, ou melhor, de anglicismos que

refletem a forte presença norte-americana em nossas vidas, são tão corriqueiros em nosso idioma que às vezes nem percebemos quando nos deparamos com um termo que não pertence à língua Portuguesa.

Tradução I2

O aluno não traduziu o título

Palavras grifadas com significados desconhecidos

não grifou nenhuma palavra

Tradução I3

O aluno não traduziu o título

Palavras grifadas com significados desconhecidos

não grifou nenhuma palavra

Tradução I4

*Avaliação e gestão de funcionários para enfrentar mudanças: uma escala múltipla para medir a disponibilidade dos funcionários para os negócios.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*readiness, e-business*

O informante demonstra conhecimento da função da forma *-ING* como N ao escolher essa forma para traduzir *assessing* e *managing*. Assim como o I1, esse informante também enfrenta certa dificuldade com a tradução do N *readiness*, que é traduzido como “disponibilidade”, mas reconhece-o como NP *employee readiness*.

Quanto à construção A+N+N em *a multiple-item scale*, o informante não consegue processá-la corretamente, pois, ao ignorar o N “item”, atribui um significado diferente à construção, isto é, “escala múltipla” quando deveria ser algo semelhante a “escala multi-item”, “escala de itens múltiplos”, “escala de múltiplo item” ou “escala de múltiplos itens”.

Quanto ao NP *e-business*, o informante, diferentemente do I1, traduz o N *business* como “os negócios”, mas, provavelmente por falta de conhecimento prévio de mundo, deixa de identificar o prefixo *e-*.

**Texto base: Sentença 1**

*For most firms, becoming an e-business is an evolutionary journey from initial to final stages.*

**Tradução I1**

*Para muitas empresas, um e-business adequado é uma jornada em evolução do início ao fim do período.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
*journey*

A partir dessa tradução, pode-se observar que o informante consegue compreender o sentido da primeira parte da oração, mas não consegue identificar a oração iniciada pela forma *-ING*, ou seja, *becoming*, como sujeito da oração. Ele, erroneamente, reconhece-o como adjetivo do substantivo *e-business* e o traduz como “adequado”. A falta de reconhecimento do sujeito da sentença impede, de certa forma, a construção do sentido real da sentença.

O informante consegue fazer a ligação entre as preposições *from* e *to*, mas não reconhece *initial* e *final* como adjetivos que estão modificando o N *stages*.

**Tradução I2**

*Para muitas empresas, transformar-se em um e-business (empresa de comércio eletrônico) é uma viagem evolutiva do começo ao fim.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
 não grifou nenhuma palavra

Apesar da não tradução de *from initial to final stages* literalmente, é possível inferir que ele reconhece a co-ocorrência das duas preposições que sinalizam a extensão de tempo. Não fica claro, porém, se ele reconhece a palavra *stages* como núcleo do sintagma nominal, que tem *initial* e *final* como adjetivos, pois ele a desconsidera totalmente. O que parece ter ocorrido, nesse caso, foi a construção de um significado através da semelhança das palavras *initial* e *final* com o português, “início” e “fim”.

## Tradução I3

*Para a maioria/mais importante firma/empresa formar uma e-business é uma jornada evolucionária desde o estágio inicial até o final.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*firms*

Pode-se inferir da tradução que o informante não está totalmente seguro quanto ao melhor significado para a palavra *most*, pois parece desconhecer a sua real função na frase que é a de adjetivo modificando o substantivo “empresa” e não de advérbio modificando o adjetivo “importante”, o qual é, arbitrariamente, adicionado por ele na frase. Tal procedimento ilustra claramente que o problema do leitor não está apenas relacionado ao significado da palavra, mas é mais amplo que isso.

O uso do verbo “formar” para traduzir a forma *-ING becoming* com a função de sujeito da oração parece mostrar que o informante desconhece o significado mais empregado desse verbo em inglês que é “tornar-se”. Tal desconhecimento causa uma ruptura na compreensão da oração que pode ser entendida de forma errônea, ou seja, que a maioria das firmas tem como objetivo iniciar empresas de negócios eletrônicos e não de transformarem-se em uma.

Diferentemente do I1 que traduziu o substantivo plural *stages* por “período” e do I2 que optou por ignorar a palavra, o I3 escolhe a palavra “estágios”. Esse procedimento parece indicar que o processamento da palavra se deu automaticamente através da identificação de cognatos ou de semelhança com a LM. É interessante notar, porém, que o mesmo recurso não foi utilizado para a identificação do substantivo plural *firms* que foi sublinhada como desconhecida, apesar da sua clara semelhança com a palavra “firma” em português.

## Tradução I4

*Para muitas empresas, e-business vem se tornando um negócio é uma jornada evolutiva desde a formação inicial para etapas finais.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*firms*

A partir dessa tradução, pode-se observar que o I4, assim como o I3, chega a um significado para o substantivo plural *firms*, apesar de tê-lo grifado como desconhecido a despeito da sua semelhança com a palavra “firma” em sua LM.

Assim como o I1 e I3, o I4 apresenta dificuldades para identificar corretamente o sujeito da oração introduzida pela forma *-ING*. Pode-se notar que, por desconhecimento desse tipo de estrutura sintática, o informante produz uma sentença completa com todos os seus constituintes: sujeito (*e-business*), verbo (vem tornando-se) e predicado (um negócio). A presença do verbo *be*, ou seja, sua forma na 3ª. pessoa do singular *is*, contanto, não parece informar ao informante que há algo errado na construção do significado do trecho anterior. Mesmo sem conseguir estabelecer uma ligação coerente com a primeira parte da oração, ele continua a tradução da sentença que se mostra destituída de um significado coerente.

Diferentemente dos demais informantes, ele não fornece uma tradução satisfatória para a preposição *to*, sinalizando, dessa forma, um possível desconhecimento da co-ocorrência dela com a preposição anterior *from*.

### **Texto base: Sentença 2**

*This kind of transformation may involve adopting new technologies, redesigning business processes, and restructuring management.*

Tradução I1

*Esse tipo de transformação pode envolver adaptação a novas tecnologias, redesenho do processo comercial e reestruturar a gestão.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

O informante não apresenta dificuldades para a construção do sentido da sentença, mostrando conseguir reconhecer o verbo modal *may* na função de auxiliar. De acordo com Celce-Murcia (1983, p. 80), auxiliares modais são uma das mais difíceis estruturas para se ensinar, pois, contrariando a regra do acréscimo da terminação *s* aos verbos na terceira pessoa do singular no tempo presente, eles não possuem tempo verbal e, dessa forma, não concordam com o sujeito ao qual eles se referem. Outra possível fonte de erro nessa sentença para aprendizes de EFL seria a identificação do verbo lexical *involve* sem a presença da preposição *to* indicando sua forma no infinitivo.

Uma terceira possível fonte de erro seria o uso da forma *-ING* após o verbo lexical *involve*, que, na língua portuguesa, é geralmente seguido de um substantivo. O informante, com exceção da tradução da terceira forma *-ING*, ou seja, *restructuring* que é traduzida pelo infinitivo do verbo “reestruturar”, consegue reconhecer a forma *-ING* na função de objeto do verbo, reconhecendo-o como um substantivo a despeito da ausência do artigo, o qual geralmente precede essa classe gramatical. Nota-se, contanto, que o uso do verbo, pelo informante, no lugar do substantivo não parece interferir na construção do sentido da sentença.

Provavelmente por distração, o leitor processa a forma *-ING adopting* como *adapting* já que tanto uma forma como a outra são semelhantes ao português “adoção” e “adaptação”, respectivamente.

Tradução I2

*Este tipo de transformação geralmente envolve adoção de novas tecnologias, projetar processos de negócio e reestruturação da gestão.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

Assim como o I1, ele reconhece o uso da forma *-ING* como complemento do verbo, mas não o traduz de forma consistente com o uso de um substantivo em português nos seus três empregos na frase. Tal inconsistência pode indicar uma possível limitação em identificar a relação das três formas *-ING* com o verbo *involve*.

Vale ressaltar que, na tradução de *redesigning*, o informante desconsidera o uso do prefixo *re-*, traduzindo-o simplesmente como “projetar”. É difícil inferir o verdadeiro motivo de tal omissão, pois o prefixo *re-* também é usado em português, e a forma “reprojetar” poderia ter sido acessada. Se o informante tivesse, porém, optado pelo uso de um substantivo, seria mais fácil entender sua dificuldade, pois a tradução “reprojeto processos de negócio” não somente produziria um trecho desconexo do ponto de vista semântico, mas também sintático.

Não parece claro se o uso do advérbio de frequência “geralmente” para traduzir o verbo modal *may* pode indicar uma possível limitação em identificar *may* como um verbo.

## Tradução I3

*Este tipo de transformação pode envolver adaptação de novas tecnologias, uma nova concepção de processo de negócio e reestruturação.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

O informante reconhece a forma *-ING* com a função de objeto direto do verbo. Ele também reconhece o uso do substantivo *business* na função de adjetivo, modificador do substantivo *processes*. O informante, contanto, ignora o substantivo *management*.

Da mesma forma e, provavelmente, pelas mesmas razões que o I1, esse leitor também processa a forma *-ING adopting* como *adapting*.

## Tradução I4

*Este tipo de transformação pode envolver mudanças e novas tecnologias, mudanças nos processos de negócios, e gestão de reestruturação.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*adopting*

A partir dessa tradução, pode-se observar que o informante apresenta dificuldade para identificar a relação sintática entre as palavras dos sintagmas nominais que funcionam como objeto direto do VP. Dessa maneira, o significado fica comprometido, pois o verbo passa a ter dois complementos, ou seja, “mudanças” e “novas tecnologias” ao invés de apenas um: “adoção a novas tecnologias”. Vale ressaltar, também, que o informante, apesar de, aparentemente, reconhecer o uso da forma *-ING* como substantivo em *adopting*, pois o traduz como “mudança”, não consegue estabelecer a relação com “adoção” em português. Tal fato é corroborado pelo fato de ele ter grifado *adopting* como sendo uma palavra desconhecida.

Todos os informantes parecem, até o momento, reconhecer o uso de um substantivo com a função de um adjetivo em inglês numa posição atributiva como em *business processes*. Tal construção, porém, pode causar dificuldades a falantes que tem o português como LM, pois tal arranjo não parece ser possível em português sem o uso da preposição “de”.

### Texto-base : Sentença 3

*To reduce the turbulence caused by change and enable firms to transform themselves into e-business, change must be supported by a critical mass of stakeholders, including customers, partners, and especially, employees.*

Tradução I1

*Para reduzir a turbulência ocasionada pela troca e empresas autorizadas para transformar suas vidas em e-business, troca o que é necessário para dar suporte para um grupo crítico de stakeholders, incluindo clientes, parceiros e especialmente empregados.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
*enable, mass*

Nota-se nesse parágrafo que o processo de construção de sentido não foi somente interrompido pelo desconhecimento do verbo *enable*, o qual foi grifado pelo informante como palavra desconhecida. O informante não consegue reconhecer que *enable* é um verbo, provavelmente pelo fato de ele não estar precedido da preposição *to* que é redundante em orações coordenadas e, por essa razão, opcional, tornando sua presença desnecessária. Dessa maneira, o informante não consegue estabelecer a ligação entre os termos da oração subordinada adverbial final *to reduce the turbulence* e *enable firms*. O informante, erroneamente, o reconhece como adjetivo e o traduz como “autorizadas”. O fato de a oração subordinada adverbial final estar de forma invertida, ou seja, a oração subordinada precedida da principal, introduzida pelo substantivo *change*, que foi reconhecido pelo informante como um verbo, também causa dificuldade. Nota-se, também, que um significado inadequado para *change* foi selecionado pelo leitor.

Outro fato que pode ter impedido que o informante acessasse o correto significado da sentença é o fato de a oração principal estar na voz passiva com um sintagma verbal constituído do auxiliar modal *must* seguido de *be* e do particípio passado do verbo *support*. O informante também não reconhece a preposição *by* que precede o agente.



## Tradução I2

*Para reduzir a turbulência causada pela mudança e permitir empresas a transformarem-se e entrar no e-business, tem que suportar muitas mudanças críticas, incluindo clientes, parceiros e especialmente empregados.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*themselves, stakeholders, employees*

No processamento dessa sentença, diferentemente do I1, ele consegue estabelecer a relação entre os dois termos da oração subordinada adverbial final, ou seja, *to reduce* e *to enable*, apesar de não conseguir escolher uma boa tradução para o verbo *reduce*, o que não seria muito difícil, pois o verbo é um cognato perfeito em português. Na oração principal, todavia, ele não consegue estabelecer a relação sintática entre os elementos da oração que se apresenta na voz passiva, cometendo várias violações que alteram seu significado. Primeiramente, ele cai na armadilha de um falso cognato e traduz o verbo *support* como “suportar” em português. Verbos como “apoiar” ou “sustentar” teriam sido melhores escolhas. O informante, também, falha no reconhecimento do sintagma nominal na função de agente da passiva, *a critical mass of...*, precedido pela preposição *by*. Ele, ao invés, reconhece esse sintagma como o objeto direto do verbo “suportar”, dando um sentido totalmente diferente do pretendido pelo autor do artigo.

Finalmente, em relação às palavras desconhecidas, nota-se que o informante consegue obter o significado da palavra *employee* e *themselves*, mas não consegue obter um significado para o substantivo *stakeholders*, optando em ignorar todo o sintagma nominal no qual ele está inserido, com exceção do adjetivo *critical*, que ele, aleatoriamente, opta em relacioná-lo com o substantivo “mudanças”. Ignorando o substantivo *stakeholders*, o informante estabelece uma relação de exemplificação, introduzida por *including*, com o substantivo “mudanças” ao invés de estabelecê-la com o substantivo *stakeholders*, distorcendo assim o significado.

Esse trecho foi bem problemático para o informante que fez várias confusões de nível sintático, as quais comprometeram seriamente a compreensão da oração principal.

## Tradução I3

*Reduz a turbulência causada pelas mudanças, e incapacidade da empresa em se transformá-la dentro e-business (comércio eletrônico).*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

Pela tradução, pode-se verificar que existem muitas lacunas no conhecimento do informante, tanto de nível sintático quanto semântico, que o impede de chegar ao significado da sentença, a qual não é traduzida na sua totalidade. É importante ressaltar que o informante não sublinhou nenhuma palavra que, a seu ver, fosse desconhecida. Nota-se, porém, que ele desconhece *enable* como verbo e tem dificuldade de conferir um significado coerente para o pronome reflexivo bem como para a preposição *into* que acompanha o verbo transformar. Pode-se ver aqui como somente o conhecimento do léxico não é suficiente.

Neste ponto, começamos a ver alguns elementos sintáticos chave, que impedem os leitores de conferir sentido a uma sentença, e que um teste pode focar no reconhecimento sintático da função das palavras (verbo, NP ou adjetivo, por exemplo; modalidade; voz ativa ou passiva). Problemas para selecionar um equivalente para um item lexical parecem refletir um estado de confusão do leitor ou problemas com estratégias de leitura.

## Tradução I4

*Para reduzir a turbulência causada por mudanças e permitir que empresas transforme-se em e-business, muitas mudanças são apoiadas por uma massa crítica dos principais interessados, incluindo consumidores, parceiros e especialmente os empregados.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*themselves, mass of stakeholders, partners*

Nota-se que o informante, assim como os demais, não consegue identificar a presença do auxiliar modal *must* que ocorre na voz passiva no sintagma verbal da oração. Tal falta de percepção impede-o de chegar ao real significado da oração que era o de expressar uma sugestão no tempo futuro e não o relato de um fato.

### Texto-base : Sentença 4

*Managers should carefully assess employee readiness to embrace e-business since the changes involved in e-business implementation will often trigger significant resistance to change and perhaps lead to the failure of the e-business.*

Tradução I1

*Os empresários costumam avaliar cuidadosamente o desempenho/desembaraço dos empregados para aceitar o e-business, desde a troca que envolve a implementação do e business que desencadeará grande resistência para a mudança e talvez induzir a falha do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*embrace, trigger*

O informante foi mal sucedido no entendimento do sentido do AUX M *should* que precede o sintagma verbal (VP). Ao invés de reconhecer sua função semântica de sugestão, ele lhe atribui um significado mais de advérbio de frequência, traduzindo-o como “costumam”.

É importante notar que, talvez, como resultado da forte associação de *since* com a sua função semântica no PP para indicar um período de tempo, o leitor não consegue lhe reconhecer como uma conjunção subordinada introduzindo uma oração de causa, razão. Essa falta de percepção leva-o a produzir uma sentença cujo significado não é claro.

Uma provável fonte de erro nessa sentença seria o reconhecimento do particípio do verbo *involved*, introduzindo uma oração subordinada adjetiva reduzida de particípio modificando o núcleo do NP, isto é, *changes*. Pode-se dizer, porém, que o leitor é bem sucedido nessa empreitada, apesar de não conseguir conferir um significado coerente à sentença. Tal fato pode ser explicado pela sua insistência em manter o sentido que ele inferiu para *since* anteriormente. Sua convicção parece ser tão forte a esse respeito que ele não se importa em sacrificar o significado do VP que vem logo a seguir, acrescentando-lhe o pronome relativo “que”. Do ponto de vista semântico, o acréscimo do pronome relativo deixa a situação ainda mais confusa, pois fica difícil de saber a que substantivo ele se refere.

Quanto à sua competência lexical na sentença, pode-se observar que o leitor apresenta dificuldade para escolher, dentre aqueles possíveis, o melhor significado para o núcleo do sintagma nominal da segunda oração, ou seja, *the changes*. Ele escolhe o substantivo “troca” quando a opção correta seria “mudanças”, distorcendo assim o significado do NP na oração. É importante notar, porém, que o leitor consegue ativar o significado correto quando ele encontra a palavra pela segunda vez na sentença. Uma possível explicação para essa inconsistência seria o fato de o leitor não ter relido a sentença para tentar reconstruir um sentido mais coerente para ela.

Outro problema, ainda no nível lexical, é o substantivo *readiness*, que novamente causa dificuldade. Como comentado anteriormente, a palavra tem sido grifada como desconhecida pelos informantes que não têm conseguido achar um significado apropriado para a palavra. Desembaraço, disponibilidade, desempenho têm sido algumas das opções utilizadas pelos leitores que não conseguem fazer uso da sua composição morfológica para ativar seu significado.

Tradução I2

*Gerentes devem avaliar cuidadosamente empregados adotarem e-business desde as mudanças envolvidas na implementação do e-business muitas vezes provocam resistência significativa às mudanças e talvez leve a falha do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*readiness*

Assim como o I1, o I2 também apresenta dificuldade com o significado do NP do VP, ou seja, *readiness*. Para contornar a situação, o leitor opta em ignorar totalmente a palavra, conferindo, dessa forma, um significado incompleto ao NP. Em virtude disso, a construção da sentença, do ponto de visto semântico, fica incompleta.

Provavelmente, pelos mesmos motivos já discutidos anteriormente, o I2 também confere a *since* um significado que o impede de construir um sentido satisfatório para a sentença. Por sua vez, o leitor deixa de identificar o AUX Will, que determina o tempo do VP da sentença, e deixa de identificar a relação de causa e efeito entre *since* e *will*.

Na percepção do leitor, suas dificuldades estariam restritas ao significado da palavra *readiness*, a qual foi a única indicada por ele como desconhecida. Sua tradução, porém, indica que suas dificuldades são mais amplas.

Tradução I3

*Gerentes devem ter cuidados em avaliar funcionários em diversos aspectos e dificuldades com e-business desde as mudanças envolvendo em e-business em frequentes resistência a futuras mudanças com a implementação e talvez lidar com falhas do e-business que pode ocorrer quando os funcionários com os estatus e compreensão.*

Palavra grifada com significados desconhecidos

*readiness*

Diferentemente dos demais informantes, esse não ignora a palavra *readiness*. Observa-se nesse caso, que ele, com recursos que são difíceis de serem inferidos, consegue conferir-lhe um significado que, apesar de não ser o ideal, não cria uma ruptura total na compreensão da sentença. Um sentido mais claro para a palavra teria sido construído, se o informante, assim como os demais, tivesse analisado a palavra na sua constituição morfológica, como já dito anteriormente.

Nota-se que o contexto da oração que se segue foi totalmente distorcido para acomodar o significado de *since* que, assim como os demais informantes, deixou de ser reconhecido como uma conjunção subordinada por esse leitor. Várias são as dificuldades encontradas pelo leitor na sua tentativa de conferir um significado à oração introduzida por *since*. Dentre algumas estão: (1) sua incapacidade de conferir um significado correto ao NP, pois o informante falha em reconhecer que existe uma oração subordinada substantiva restritiva que está modificando o núcleo do NP *the changes*. Não são “as mudanças envolvendo em *e-business*” o NP da oração, mas “as mudanças que envolvem a implementação do *e-business*”; (2) sua incapacidade de reconhecer o AUX Will, o qual foi reconhecido como um substantivo; (3) de reconhecer *often* como um modificador, atribuindo-lhe, erroneamente, a função de adjetivo; (4) de identificar *lead* como um cognato de “lidar” em português, *failure* como “falhas”, *status quo* como “estatus” e *comfortable* como “compreensão”.

Nota-se que o informante, apesar de não ter grifado *embrace* no VP como palavra desconhecida, ignora-a completamente na tradução, deixando o sentido da sentença um tanto incompleto.

A construção de um sentido para a sentença, como um todo, foi totalmente distorcida para acomodar hipóteses equivocadas que não foram descartadas pelo leitor no seu processamento da sentença. Notam-se, também, erros de concordância na sua tradução, os quais, provavelmente, são resultados de uma falta de revisão do trecho traduzido. O informante parece não se preocupar em avaliar o que ele escreveu procurando incorreções, violações, impropriedades nas construções sintáticas para reduzir ou suprimir falhas que conseguiu constatar. Ele parece não assumir a posição de receptor crítico do seu próprio texto.

Tradução I4

*Gestores deveriam cuidadosamente avaliar a disponibilidade dos empregados para abraçar e-business desde as mudanças envolvidas na implementação e-business, geralmente no início há uma resistência para mudanças e talvez condiz com o fracasso do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*assess; e-business; trigger, perhaps*

As rupturas na compreensão da sentença, como se observa na tradução do leitor, são resultado da sua incapacidade de perceber, assim como todos os outros leitores, a relação de causa e efeito entre *since* e o AUX Will. Esse último é completamente ignorado e substituído, aparentemente de forma arbitrária, por “geralmente no início há”. A escolha da palavra “condiz” para traduzir a palavra *lead* parece ter seguido a mesma lógica.

**Trecho-base: sentença 5**

*This can occur (1) when employees are comfortable with the status quo; (2) when they do not understand why change is desirable; and (3) when they doubt the company's ability to achieve the desired change.*

## Tradução I1

*Isso pode ocorrer quando empregados estão confortáveis com o status, quando não entendem o por que a mudança é desejável, e quando duvida das habilidades da empresa para executar as mudanças.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*quo; doubt; achieve*

Do ponto de vista sintático, o leitor consegue estabelecer uma boa relação entre as palavras das sentenças. Do ponto de vista semântico, porém, o leitor apresenta algumas dificuldades, as quais, com exceção de *status quo*, são aparentemente resolvidas com a ajuda do dicionário.

Fica evidente, no entanto, que o leitor não consegue identificar a palavra *status quo* como uma palavra composta, traduzindo-a apenas como “status” com o significado de privilégio. Apesar de ser uma palavra de origem latina, ela é, na maioria das vezes, encontrada em bons dicionários bilingues de inglês-português como *Cambridge Dictionary of American English for Speakers of Portuguese*, que a traduz como “estado atual” ou mesmo como *status quo* já que, como mostram um dos mais respeitados dicionários da língua portuguesa, Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, ela já é uma palavra consagrada, sacramentada nesse idioma. Seu desconhecimento, dessa forma, parece ser mais um desconhecimento da sua própria LM do que da LE.

## Tradução I2

*Isto pode acontecer (1) Quando os empregados estão confortáveis com a situação; (2) Quando eles não compreendem porque a mudança é desejável (3) Quando eles duvidam da capacidade da companhia atingir as mudanças desejadas.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*ability*

O leitor consegue construir um sentido satisfatório para a sentença.

## Tradução I3

*...que pode ocorrer quando os funcionários com o estatus e compreensão. Quando eles não entendem porque mudar é desejada/atraente, e quando eles estão com dúvidas sobre as habilidades da empresa acham desnecessárias as mudanças.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*desirable*

O leitor não faz pausa com uma pontuação para iniciar uma nova sentença. Ele, de forma equivocada, continua a sentença anterior com um pronome relativo que se refere ao sintagma nominal do VP da sentença anterior, ou seja, *the failure of the e-business*. Como resultado desse lapso, a cadeia coesiva entre as duas sentenças, encabeçada pelo determinante referencial *this*, fica prejudicada. A confusão, por parte do leitor, parece não ficar limitada ao que foi acabado de ser exposto. O informante é, também, incapaz de identificar o VP BE da sentença e o AP. O leitor também deixa de identificar “para alcançar as mudanças desejáveis” e traduz como “acham desnecessárias as mudanças”. O sentido da sentença fica um tanto comprometido.

Além das confusões de nível sintático, o leitor também demonstra desconhecimento em relação ao significado das palavras *comfortable* e *status quo* que são, inadvertidamente, traduzidas como “estatus” e “compreensão”. Vale ressaltar, porém, que na percepção do leitor, *desirable* é a única palavra desconhecida.

## Tradução I4

*Isso pode ocorrer quando empregados se sentem confortáveis com o status quo... Quando eles não entendem porque a mudança é desejável e quando eles duvidam da capacidade da empresa para alcançar a mudança desejada.*

Palavras grifadas

*quo; doubt; desired*

O informante não apresenta dificuldade para processar a sentença.



**Trecho-base: sentença 6**

*Thus, employee levels of efficacy, motivation, and psychological maturity in facing change will affect the success of e-business implementation.*

Tradução I1

*O nível de eficiência dos empregados, motivação e a maturidade afetará o sucesso da implementação do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*levels*

Percebe-se, que do ponto de vista sintático, o leitor não apresenta nenhum problema.

Merece comentário, porém, o fato de ele ter ignorado, ou por desconhecimento ou por distração, a oração subordinada não-finita de tempo – *when they are facing* – implícita no PP *in facing change*. Partindo do pressuposto que o leitor enfrentou dificuldades para processar o trecho em questão e, dessa maneira, optou por ignorá-lo, parece válido supor que a presença da preposição *in* seguida da forma *-ING facing* tenha sido a responsável.

O fato dos leitores em questão optarem por ignorar palavras desconhecidas não é um fato pertinente ao contexto desta pesquisa. Laufer e Sim (1981) comentam sobre o fato dos aprendizes ignorarem palavras desconhecidas.

Uma possível justificativa para essa percepção de dificuldade pelo informante seria o fato de que, em português, a preposição “para” estaria presente no PP. A experiência nos mostra que aprendizes da língua inglesa que tem o português como LM conseguem, de um modo geral, fazer correspondência entre “para” com as preposições *to* e *for* em inglês e não com a preposição *in* que, frequentemente, é associada com a preposição “em” e a qual, no referido contexto, estaria seguida do verbo no infinitivo e não no particípio presente. Merece registro, também, o fato do leitor não ter grifado nenhuma das palavras como desconhecidas quando realizou a leitura pela primeira vez. Um olhar mais atento a esse fato revela que somente uma leitura que exige uma compreensão em nível detalhado, a qual é normalmente exigida no contexto escolar, consegue apontar para o leitor que suas dificuldades com a LE podem ser normalmente maiores do que ele inicialmente pressupõe.

Além do exposto, é possível identificar outros dois problemas. O leitor ignora a presença tanto do adjetivo atributivo no NP *psychological* quanto do marcador sintático de coesão *thus*, em posição de início da oração. Uma possível explicação para tal desconsideração pode ser sua percepção de que as palavras não eram essenciais para o sentido da sentença.

Tradução I2

*Assim, níveis de eficácia dos empregados, motivação e maturidade psicológica frente as mudanças vão afetar o sucesso da implementação do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*thus*

O informante não apresenta dificuldades para processar o trecho em questão.

Tradução I3

*Estes funcionários com eficácia e motivação e maturação física, em face as mudanças afetará o sucesso das mudanças do e-business implementação.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*nenhuma*

É curioso notar que, embora o informante tenha lido o texto duas vezes, ele ainda não consegue perceber que *thus* não é *these*, traduzindo-o como “estes”. Sua hipótese prematura que, provavelmente resultou da semelhança da forma ou som da palavra, comprova-se quando ele encontra o N *employee*, pois, tanto na LM do informante quanto em inglês, espera-se que um determinante referencial seja seguido de um N. Com o contexto local imediato confirmando sua hipótese, ao invés de fornecer-lhe uma pista que o levasse a uma reformulação dela, o informante distorceu o sentido do NP com a função de sujeito para acomodar suas suposições. Para tal, ele ignora o N *levels* bem como a preposição *of* e acrescenta a preposição “com”; o N *employees*, com a função de A no NP modificando outro N *levels*, é processado como sendo o núcleo do NP e, conseqüentemente, os substantivos *efficacy*, *motivation* e *psychological maturity* são excluídos dessa posição.

A respeito do fato de o informante ter confundido *thus* com *these* – palavras ditas sinformes –, há uma explicação no estudo de Henning (1973 apud NATION, 1990, p. 35), no qual o autor revela que aprendizes de inglês como L2 em um nível baixo de proficiência armazenam vocabulário de acordo com o som das palavras, e não de acordo com o significado. Alunos mais proficientes, bem como falantes nativos, armazenam de acordo com o significado. Dessa forma, a palavra *horse*, por exemplo, é armazenada junto com a palavra *cow*. Já para os iniciantes, a palavra *horse* é armazenada junto com a palavra *house*. Dependência da forma da palavra também é apontada no trabalho de Bensoussan e Laufer (1984). O mesmo pode ser dito a respeito da incapacidade do leitor para reconhecer os substantivos cognatos no NP *psychological maturity*.

Apesar de o marcador sintático de coesão *thus* não ser uma peça fundamental no processo de decodificação/compreensão da sentença, pode-se dizer que a coesão do texto ficou um tanto comprometida.

Além das dificuldades até então encontradas pelo informante, pode-se observar que ele é igualmente mal sucedido no processamento do VP. Ele, além de acrescentar o N “mudanças” ao VP, também não consegue estabelecer um vínculo sintático entre o N *e-business* e *implementation*, conferindo ao VP um significado impreciso e confuso.

Tradução I4

*Assim, a eficiência dos empregados, motivação e maturidade psicológica são os primeiros que afetarão o sucesso das mudanças na implementação do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*thus, facing*

Pela tradução do informante fica um tanto difícil de saber se ele optou por ignorar a oração subordinada não-finita de tempo *in facing change* e simplesmente acrescentou “são os primeiros” para preencher uma lacuna no significado ou se ele lhe atribuiu um significado baseado em pura adivinhação.

Assim como o I3, esse informante também modifica o VP acrescentando-lhe o PP “das mudanças”. Uma possível explicação para esse fato seria a necessidade que o leitor sente para acomodar o substantivo *change* que aparece anteriormente na oração subordinada não-finita de tempo.

Vale ressaltar, também, que o informante não consegue reconhecer a ligação sintática entre as palavras no NP *employees levels of efficacy*, pois o processa como “a eficiência dos empregados”.

### **Trecho-base : sentença 7**

*This makes testing for employee readiness for change as important as analysing technological feasibility when implementing e-business.*

Tradução l1

*Os testes feitos para o desembaraço dos empregados frente a mudanças são tão importantes quanto análises tecnológicas praticável quando implementado o e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*feasibility*

Percebe-se, de imediato, que o informante não consegue identificar o pronome determinante referencial *this* como um recurso de referenciação anafórica para retomar o que foi expresso na sentença anterior e que, nesta sentença, ele tem a função de sujeito da oração. Certamente, seu equívoco é fruto da noção preconcebida de que um NP em posição de sujeito da oração deve sempre conter um substantivo. Nessa linha de raciocínio, o leitor escolhe a forma nominal *-ING testing* para ser o núcleo do NP e exercer a função de sujeito da oração ao traduzi-lo por “os testes”. Outro equívoco cometido pelo leitor foi em relação ao VP. Ao invés de reconhecer *makes* como núcleo do VP, o leitor, parece ignorar completamente a pista morfológica, ou seja, a terminação *s*, que indica a concordância entre o sujeito, que está na 3ª pessoa do singular, e o verbo. Outra questão ainda relacionada ao VP é o fato de o informante confundir *makes* com *made*. Isso pode ser observado quando ele traduz *makes* por “feito”. Como já foi observado anteriormente, isso pode ser um caso de palavras sinformes.

Um olhar mais atento nos aponta que o seu não entendimento da relação sintática entre o NP *this* e o VP *makes testing* o faz entender que testes para medir o preparo do empregado já estão sendo feitos, realizados. Esse, porém, não é o significado expresso pela oração.

Outro problema que se destaca na tradução do informante é o NP *technological feasibility*. Sua dificuldade pode ser explicada pela interferência da LM, onde o A geralmente se posiciona após o N. Ao perceber a presença da forma *-ING* que, de acordo com o leitor, estaria exercendo a função de um N seguido do A *technological*, o informante infere que a relação sintática seria a mesma e produz o NP “análises tecnológicas”. Ao invés, porém, de reformular sua hipótese quando, logo a seguir, encontra o N *feasibility*, que é indevidamente reconhecido como um A, o informante não a abandona e produz uma frase destituída de um significado coerente.

Tradução I2

*Esta propõe testar a rejeição dos empregados para a mudança é tão importante quanto análise da possibilidade tecnológica de implementar o e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
nenhuma

Assim como o informante anterior, este é também mal sucedido no processamento do NP e do VP.

Desconhecendo o significado da palavra *readiness*, ele decide adivinhar e é mal sucedido.

Tradução I3

*Este teste é feito para funcionários em desenvolvimento e mudanças com importante e com análises tecnológicas face a implementação do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
nenhuma

Mesmo problema com o NP e VP. O informante erra o significado do N *readiness*, pois, nem sempre o verbete relativo a uma palavra traz todas as suas significações possíveis, principalmente os dicionários bilingues que são os mais utilizados pelos alunos. Ele, também, não reconhece o grau de igualdade do adjetivo importante porque não vê a relação de *as...as*. O V *analysing* é reconhecido como um N e o A *technological* é prontamente aceito como um modificador, já que em

português o A normalmente se posiciona depois do N. Consequentemente, o N *feasibility* é ignorado, pois o leitor não encontra um lugar para ele na sentença.

Tradução I4

*Este teste feito para que dispostos para importantes mudanças como a análise de viabilidade tecnológica quanto a implementação do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*Readiness; feasibility*

O informante tem o mesmo problema com a relação NP e VP. Ele, também, ignora a relação *employee readiness* e não reconhece a relação entre *as...as*. *When* é erroneamente traduzido como “quanto”.

### **Trecho-base : sentença 8**

*Readiness is a developmental and motional concept.*

Tradução I1

*Desembaraço é um desenvolvimento e um conceito emocional.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*readiness*

Tradução I2

*Não estar pronto é um conceito de desenvolvimento e movimento.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*readiness*

Tradução I3

*Readiness é um desenvolvimental e motivacional conceito.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

Tradução I4

*A disponibilidade está no desenvolvimento e nos conceitos motivacionais.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*developmental*

Novamente pode-se observar que os informantes têm dificuldade, sobretudo, para chegar a um significado satisfatório para o substantivo *readiness*, provavelmente pelas razões já explicitadas anteriormente. No entanto, em relação a essa questão, nota-se um fato novo que merece ser destacado. O I2, apesar de mostrar indícios que chegou ao significado da palavra *readiness* com a ajuda de uma pista morfológica, ou seja, o reconhecimento do acréscimo de um sufixo ao adjetivo *ready*, ele, por desconhecimento ou confusão, processa o sufixo *-ness* pelo sufixo *-less* e assim temos “não estar pronto”.

Traduções como essas fornecem evidências de alguns dos obstáculos enfrentados por leitores em LE, que tem o português como LM, quando esses se deparam com construções sintáticas de adjetivos atributivos pré-nominais. Como dito anteriormente, uma explicação plausível para isso seria o fato de a língua portuguesa possuir uma distribuição sintática diferente para essa categoria linguística, ou seja, adjetivos que atribuem uma propriedade a um substantivo se posicionam normalmente depois dele<sup>76</sup>. No entanto, diferentemente de outras traduções comentadas anteriormente que produzem evidências a esse respeito, as traduções do trecho 5 parecem apontar para outro aspecto relacionado a essa mesma questão, ou seja, adjetivos.

Antes, porém, de tratar dessa questão especificamente, convém relembrar um pouco a respeito do mecanismo de formação de palavras tanto em português quanto em inglês, já que isso nos ajudará a entender melhor os equívocos cometidos pelos leitores no processamento desse trecho.

Um dos processos para formar palavras em ambas as línguas é a derivação, que é um processo através do qual uma base e um afixo se combinam, originando outra palavra da própria língua que se chama derivada. Um sufixo bem produtivo em português e que gera adjetivos é *-al*. Vejamos alguns casos: mês – mensal; flor – floral; mente – mental; motivação – motivacional; indústria – industrial. Em inglês, o processo de derivação que resulta em adjetivos também é produtivo e se realiza com a adição do sufixo *-al*. Por exemplo: *emotion* – *emotional*; *industry* – *industrial*;

<sup>76</sup> Em relação à posição dos adjetivos na frase, pode-se dizer, de forma geral, que o adjetivo no português brasileiro ocupa uma posição pós-nominal. No entanto, não podemos esquecer que certos adjetivos, pelas suas propriedades semânticas, devem ocupar posição específica em relação ao substantivo, dependendo do sentido que se quer atualizar. Nesses casos, uma mudança na ordem das palavras pode afetar o significado da expressão. Os exemplos a seguir exemplificam o que foi dito: *Grande* homem – Homem *grande*; *Pobre* mulher – Mulher *pobre*; *Velho* amigo – Amigo *velho*. (FARACO; MOURA, 1998, p. 241)

*technology – technological; logic – logical; geography – geographical; digit – digital.* Com essa informação em mente, parece normal supormos que aprendizes de inglês que tem o português como língua materna não tivessem problema com esse tipo de palavra. O que as traduções nos mostram anteriormente, porém, é uma situação diferente.

Além da dificuldade de processar o adjetivo em posição pré-nominal em inglês como podemos notar na sentença produzida “um motivacional conceito”, a maioria dos leitores não consegue processar de forma satisfatória o adjetivo *developmental* e *motional* que tem o sufixo *-al* em sua terminação. Dois dos informantes reconhecem *developmental* como um substantivo e dessa forma temos “um desenvolvimento” e “no desenvolvimento”. Tal confusão é provavelmente fruto da semelhança ortográfica e fonológica com o substantivo *development*. Nessa mesma lógica da semelhança, só que dessa vez o informante não se engana quanto à classe da palavra, observa-se a confusão entre *motional* com *emotional* e assim temos “um conceito emocional”. Outro exemplo de equívoco em relação ao significado do adjetivo *motional* é “nos conceitos motivacionais”.

Ainda em relação às traduções dos adjetivos na sentença, merece destaque a sentença “um desenvolvimental conceito”. Essa tradução exemplifica muito bem os dois tipos de confusão que estou tentando explicar até agora. A primeira diz respeito à posição do adjetivo que em inglês é pré-nominal e que o leitor não consegue processar de acordo com as regras sintáticas da sua LM. A segunda, é em relação ao sufixo *-al* no processo de derivação tanto em inglês como em português. O leitor, num exemplo clássico de transferência negativa de conhecimento da LM para LE fazendo uso de um recurso analógico, produz um adjetivo inexistente na sua língua. Uma possível explicação para tal afã de processar uma palavra em inglês por uma que não existe em português é o fato dos aprendizes de inglês não associarem de forma automática um adjetivo na língua inglesa com uma locução adjetiva na sua LM. Tal fato causa estranheza já que parece existir uma preferência pelas locuções adjetivas entre os falantes de português.

Arrisco dizer que a dificuldade de relacionar um adjetivo em inglês com uma locução adjetiva em português é uma consequência da forma de instrução, a qual parece não enfatizar o suficiente para o aluno que nem todos os adjetivos em inglês, por mais que tenham a mesma terminação sufixal, apresentam adjetivo equivalente em português. Se voltarmos ao trecho, veremos que o melhor processamento para a



*developmental and motional concept*, em português, seria “um conceito de desenvolvimento e de movimento”. Apesar do sufixo *-al* estar presente nas duas línguas, há necessidade de uma certa precaução antes de supormos que todas as formas produzidas numa língua estarão presentes na outra, e tal fato, como já mencionei, deve ser constantemente salientado para o aluno.

Mas a maior evidência da dificuldade dos leitores para processar o trecho em questão, do ponto de vista sintático, está na falta de não reconhecimento, tanto pelo I1 quanto pelo I4, da palavra *concept* como o núcleo do substantivo do predicado do verbo e de ambos os adjetivos que se referem a ele e que estão ligados pela conjunção *and*. Equivocadamente, os informantes processam a sentença como se ela tivesse dois sintagmas verbais (VPs) ligados pela conjunção coordenativa *and*. Se representássemos a categoria de cada palavra na sentença produzida pelo I1 teríamos a seguinte segmentação: [N Desembaraço] [V é] [DET um] [N desenvolvimento] [CONJ e] [DET um] [N conceito] [A emocional] e não a segmentação [N] [V] [DET] [N] [P] [N] [CONJ] [N] que aqui representa a sentença “Preparo é um conceito de desenvolvimento e movimento”, a qual foi escolhida por mim como uma das possíveis estruturas de superfície que indicariam que o leitor conseguiu processar corretamente a sintaxe da sentença e, conseqüentemente, conseguiu extrair seu significado proposicional.

### **Trecho-base: sentença 9**

*Psychologists and educators are convinced that children can learn only after attaining specified level of readiness, by which they mean the physical maturity and neurological development sufficient to negociate an unfamiliar situation or learn a new task.*

Tradução I1

*Psicólogos e educadores estão convencidos que crianças podem aprender apenas depois de atingir um nível de desembaraço, quando eles possuem maturidade física e desenvolvimento neurológico suficiente para negociar em situações familiares ou aprender novas coisas.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

## Tradução I2

*Psicólogos e educadores estão convencidos que crianças aprendem apenas após atingirem um nível específico de-----, quer dizer que eles tem maturidade física e desenvolvimento neurológico suficiente para negociar uma situação não familiar ou aprender uma nova tarefa.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*readiness*

## Tradução I3

*física e educacional estamos convencidos que crianças podem aprender somente quando estiverem no especificado nível do readiness. Elas podem com estes meios físicos de material e maturidade e neurológico desenvolvimento suficiente para negociar/lidar com situações familiar difícil e aprender novas tarefas.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*ogists de psychologists*

## Tradução I4

*Psicólogo e educadores estão convencidos que crianças podem aprender depois de um determinado nível de readiness porque eles tendem a maturidade física e desenvolvimento neurológico suficiente para negociar uma situação desconhecida ou aprender uma nova tarefa.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*attaining specified level; mean*

As traduções do trecho em questão fornecem pistas suficientes para acreditarmos que os informantes tiveram problemas para processar a oração subordinada adjetiva explicativa (também conhecida como oração relativa suplementar) introduzida pela preposição *by* + *which*. Vejamos alguns detalhes dessas dificuldades:

- o não reconhecimento de *which* como um pronome relativo já que ele é mais comumente associado com a função de pronome interrogativo na posição inicial da sentença. Assim como *which*, existem outros pronomes interrogativos como *where*, *when*, *why*. O informante I1 e I4 parecem confundir *which* com um deles quando o traduzem por “quando

eles possuem”; “porque eles tendem a”. Isso pode ter ocorrido pelo fato de as palavras serem semelhantes no som e na grafia.

- o fato de *which* vir precedido da preposição *by*;
- falha no mecanismo de coesão de referência. Os informantes, sem exceção, entenderam que o pronome pessoal *they* em *by which they mean* se refere ao substantivo *children* no complemento do sintagma verbal e não a *psychologists and educators*, no sintagma nominal com a função de sujeito da oração. Tal equívoco pode ser comprovado observando-se as seguintes traduções produzidas: “quando eles possuem”; “quer dizer que eles tem”; “elas podem com estes”; “porque eles tendem a”.
- dificuldade para acessar o significado do verbo *mean*. Com exceção do I2 que, apesar de atribuir-lhe o significado correto ainda falha no processamento da oração, os demais informantes parecem atribuir-lhe significados arbitrários como “possuem”, “tem”, “podem” e “tendem” e “meios”.

Como o nome sugere uma oração relativa suplementar fornece informação adicional a respeito do termo antecedente e pode ser omitida sem alterar, afetar o seu significado. O não reconhecimento desse tipo de oração, principalmente pelos informantes I3 e I4, contanto, causou sérios problemas para a construção do sentido da sentença. Outra consequência do insucesso de reconhecer que a oração estava fornecendo dados adicionais é que o termo antecedente era o substantivo *readiness* o qual, como pudemos notar, tem sido uma fonte invariável de dificuldade para todos os informantes.

Por último, nota-se que o I3 apresenta dificuldades para distinguir entre os adjetivos e os substantivos.

### **Trecho-base: sentença 10**

*Furthermore, Beller (1972) identified the leverage that human motivation, interpersonal relationships, and cognitive style have on readiness and argued that apprehension, a common reaction to new and strange situations, produces an inhibiting effect upon readiness.*

## Tradução I1

*Identificar o nível de motivação humana relações interpessoais, e o estilo cognitivo tem um desembaraço e o temor, uma reação comum frente novas ou estranhas situações.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*leverage, apprehension*

O informante, por distração ou desconhecimento, ignora o marcador sintático de coesão *furthermore*, prejudicando, dessa forma, a coesão entre o que foi anteriormente citado e o que está prestes a ser dito. Como destacado por Bensoussan e Laufer (1984, p. 22) a reação mais comum frente a palavras desconhecidas parece ser a de ignorá-la. É interessante notar, porém, que o informante não grifa a palavra como desconhecida quando lê o texto pela primeira vez. Dessa forma, fica um tanto difícil afirmar se ele ignorou a palavra por desconhece-la ou se foi pura distração. Distração também poderia ser uma explicação plausível para o informante não citar o nome de Beller (1972). Pode-se notar, porém, que o verbo *identify* no VP, o qual está no tempo passado, pressupõe a presença de um nome com a função de sujeito no sintagma nominal, pois possui dois argumentos, ou seja, exige dois participantes, alguém que identifica e a coisa identificada. O informante não consegue notar isso e inicia sua sentença com uma forma não-finita do verbo, transformando-o em sujeito.

Se verificarmos a sentença da forma como ela se apresenta no texto veremos que o núcleo do sintagma nominal é “Beller” e o núcleo do VP é *identified*, o qual, por ser um verbo transitivo direto, é seguido de um NP cujo núcleo é *leverage*. O informante não consegue processar essa sequência e produz: “Identificar o nível de...” Ele também não consegue chegar ao significado da palavra *leverage* que é processada como “nível”. O informante muda completamente o sentido proposicional do início da sentença o qual deveria ser “Além do mais, Beller identificou a influência...”

Dando sequência, o informante falha na identificação do complementizador *that* que é equivocadamente processado como uma preposição introdutória de um sintagma preposicional “de motivação humana” constituinte do sintagma nominal, “o nível”, previamente identificado pelo informante.

Tal engano rende à sentença uma construção cujo significado é totalmente distorcido e sem sentido, já que é o complementizador que vai fazer a relação entre o nome, ou seja, *leverage* do VP com a oração seguinte.

Como sempre acontece, um erro cometido leva a outro. O processamento incorreto da primeira parte da sentença ocasiona vários outros equívocos com consequências desastrosas para o sentido proposicional da sentença como um todo. O fato de não ter reconhecido o complementizador impediu que o informante percebesse que o verbo *have* se refere ao substantivo *leverage* que, por sua vez, seleciona a preposição *on*. A situação ficou ainda mais confusa quando ele reconhece a conjunção *and*, que está ligando termos da mesma categoria gramatical, como sendo uma conjunção introduzindo uma oração coordenada. Certo de sua hipótese, o informante continuou seu processamento atribuindo ao NP *cognitive e style* a função de sujeito e, consequentemente, ao verbo *have* a função de verbo da sua nova oração. Nesse mesmo raciocínio, o substantivo *readiness*, novamente acessado de forma errada, assume a função de objeto do verbo bem como a palavra “temor” que é o resultado do processamento do início da oração coordenada *and argued that apprehension*. Essa, por sua vez, tem como objeto o NP *apprehension*, seguido de um sintagma apositivo, e do VP da oração. O informante, contanto, não reconhece ou ignora o VP que segue o sintagma apositivo e termina seu raciocínio com ela, deixando a oração com um significado incompleto.

Tradução I2

*Além disso, Beller identificou a influência da motivação humana, relacionamentos interpessoais, e estilo cognitivo de se vestir em-----e discutido com apreensão, uma habitual reação à novas e estranhas situações, produzem uma inibição que afeta algumas vezes a -----.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*leverage, inhibiting*

Ao contrário do I1, esse informante reconhece o marcador sintático de coesão bem como o SN e o SV, mas, da mesma forma, que o informante anterior, ele não reconhece o CP, introduzido pelo complementizador “que”. O informante não tem problemas para distinguir entre as categorias substantivo e adjetivos nos sintagmas nominais *human motivation*, *interpersonal relationships* e *cognitive style*. O seu

problema é com o verbo *have* que é o VP dos sintagmas nominais introduzidos pelo complementizador que se refere ao NP *the leverage* na primeira oração. O informante, indiscutivelmente, não consegue atribuir um significado ao VP cujo núcleo é o verbo *have* e, arrisco dizer, que a presença da palavra *style* tenha criado uma associação com o verbo “vestir”, o qual foi utilizado por ele numa tentativa frustrada para processar o trecho em questão, ou seja, “have on readiness” que é abandonado.

Com dificuldades, o informante retorna ao texto ao encontrar a conjunção aditiva *and* seguida do verbo o qual é, equivocadamente, reconhecido pelo informante como estando na sua forma nominal, ou seja, seu particípio passado. Como consequência, o informante não consegue estabelecer uma relação entre o NP da primeira oração, ou seja, Beller, com a função de sujeito com o verbo *argued* na oração coordenada.

Dando continuidade a seu raciocínio e confirmando sua hipótese, o informante processa o CP *that apprehension* como um PP, ou seja, “com apreensão”.

O sintagma apositivo que fornece informações a *apprehension* é processado corretamente pelo informante.

O verbo *produces* no VP da oração não foi processado corretamente, pois o informante não consegue relacioná-lo a *apprehension*. Uma possível explicação para esse equívoco pode ser a presença do verbo *produce* na terceira pessoa do singular. A adição do sufixo *-s* é muitas vezes interpretada por falantes do português como um marcador de plural para ser usado em concordâncias com sujeitos no plural, como apontado por Celce-Murcia (1983, p. 36). Dito isso, pode-se supor que o informante relacionou *produce* com *strange situations*, já que é um NP que está no plural e assim justifica o emprego do verbo “produzir” no plural “produzem”.

No caso da forma *-ING* com a função de adjetivo em *inhibiting effect*, o informante não consegue reconhecê-la e acaba processando-a como um V.

Sem entrar no mérito de uma escolha de significado totalmente inapropriada para o contexto da sentença pelo informante, o último exemplo de desvio aponta para uma situação interessante e que, como acabamos de ver, pode causar sérias dificuldades. A língua inglesa tem VPs que exigem apenas um complemento, como é o caso do VP *have* que contem apenas um complemento, o PP *on readiness*. Por outro lado, temos VPs que exigem dois complementos, como é o caso de *have on*

com o significado de *vestir* em português, escolha feita pelo informante, que requer como complemento a preposição *on* e um NP.

*Tradução I3*

*Além do mais aprender/identificar a inferência da motivação humana. Relacionamento interpessoal e cognitivo estilo. Tem em readiness e árduo apreensão a reação comum que as novas situações estranhas produz e inabilidades com readiness.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
nenhuma

Assim como o I1, esse informante também ignorou, provavelmente por desconhecimento, o substantivo próprio “Beller” seguido do verbo *identify* no tempo passado *identified*. Ao invés, ele usou o verbo na sua forma infinitiva como núcleo do NP, com a função de sujeito, mas não acrescentou outros constituintes, como o VP com a função de predicado, que é essencial para que a sentença adquira um sentido completo.

Fica claro, também, pela tradução que o informante não consegue fazer uso da pista morfológica, ou seja, a adição do sufixo *-ed* para perceber que o verbo está no passado, nem da pista sintática, pois, como se sabe, uma forma finita de um verbo pode ter um nome ou um pronome no caso nominativo como sujeito.

O mesmo problema que se coloca para o informante anterior – não reconhecer *that* como um complementizador – também se coloca para esse informante que a processa como uma preposição. Além das dificuldades sintáticas, nota-se, também, que o informante enfrenta dificuldades de nível semântico, pois não consegue inferir nem encontrar no dicionário um significado para o substantivo *leverage*, extremamente importante para o sentido e o qual o informante não grifou como desconhecido.

O informante não percebe que existe uma relação de coordenação entre os sintagmas nominais que complementam o sentido do substantivo *leverage*, produzindo segmentos de frases inconclusivas e desconexas.

Como corolário dessa situação, o informante não estabelece uma ligação, relação entre os sintagmas e o sintagma verbal constituído pelo verbo *have* seguido da preposição *on*, a qual faz ligação com outro substantivo *readiness*.

Pode-se observar que o processamento dessa sentença causou bastante dificuldade para o informante que demonstrou não conseguir ativar o conhecimento gramatical necessário para atribuir a sentença um sentido coerente. Além das dificuldades já mencionadas, nota-se, também, que o informante, assim como o I2, não consegue estabelecer uma relação de coordenação entre a primeira oração e a segunda. De forma equivocada, ele reconhece o que deveria ser o núcleo do VP da oração, ou seja, *argued* como um adjetivo “árduo” que, na sua visão, estaria modificando o substantivo *apprehension*, que na oração ocupa a função de complemento do VP. O informante prossegue, cometendo mais equívocos, pois podemos inferir que ele não consegue perceber a relação que existe entre *apprehension* e *a common reaction*, que esclarece o termo antecedente, nem com o verbo *produces* no VP da oração seguinte. Outro problema enfrentado pelo informante é o processamento dos adjetivos que acompanham os substantivos. Dentre eles podemos elencar: “cognitivo estilo” para *cognitive style* e “as novas situações estranhas” para *new and strange situations*. Por último, mas não menos importante, nota-se que o informante não percebe a relação que existe entre os substantivos e verbos e as preposições que se seguem. Exemplos de maus processamentos são: *reaction to* onde *to* é processado como “que”, *effect upon* onde *upon* é processado como “com” e, finalmente, *have on* onde *on* é processado como “em”.

Quanto às dificuldades semânticas, pode-se notar que elas não se restringem ao acesso do significado da palavra *leverage* no início da sentença. O informante processa o verbo *argued* como adjetivo “árduo” e o adjetivo *inhibiting* como substantivo “inhabilidades”. Uma explicação para tal fato seria uma possível semelhança entre as palavras.

Tradução I4

*Além disso, identificando a influência que motivação humana, relações interpessoais e ter stilo cognitivo ou facilidade e argumentou que a percepção a uma reação comum para o novo e uma situação estranha, produz uma inibição por readiness.*

Palavras grifadas

*leverage, argued, inhibiting*



O I4 não identifica o NP nem o verbo no passado no VP. Ao invés disso, ele usa uma forma não-finita do verbo. Ele também não percebe que *cognitive style* está na mesma posição hierárquica na estrutura sintática que *human motivation* e *interpersonal relationship*, isto é, pertence ao NP do VP que tem como núcleo o verbo *identified*, e que o verbo *have* se refere a todos os constituintes do NP e não somente a *cognitive style*.

Nota-se também que o informante não consegue relacionar a preposição *on* com o verbo *have* e reconhece-o como “ou” em português. O que parece ter acontecido, nesse caso, é a semelhança ortográfica de *on* com “ou”. Apesar de o substantivo *readiness* ter aparecido diversas vezes no texto e parecer ser um item lexical chave no texto, o informante ainda não conseguiu chegar ao seu verdadeiro significado.

O informante igualmente não consegue construir um sentido para a segunda oração iniciada pela conjunção *and*. O fato de o informante não ter identificado um sujeito para a primeira oração não permitiu que ele identificasse um sujeito para a segunda. Nem mesmo a pista sintática com a presença de um verbo na forma finita que pressupõe um sujeito conseguiu fazer com que o informante refletisse sobre suas hipóteses.

Da mesma forma que os informantes anteriores, este não reconhece o aposto que esclarece o N *apprehension*, o qual ele traduz como “percepção”. Vale ressaltar que o informante parece ter se confundido com o significado do determinante no sintagma nominal *a common reaction*. Ao invés de traduzi-lo como “uma”, ele resolve usar as duas formas possíveis, ou seja, “a” e “uma”.

Novamente pode-se verificar que o informante não consegue perceber que os adjetivos *new* e *strange* estão modificando o substantivo *situations*. Da mesma forma, ele não consegue identificar *inhibiting* como um adjetivo do substantivo *effect*.

Parece claro, pela tradução do informante, que ele tem grandes dificuldades para construir um sentido para a sentença que possui várias lacunas que vão do nível de significado ao nível sintático. Sua tradução ilustra um procedimento que é típico de um informante que não relê o texto para detectar possíveis falhas para poder reprocessá-las.

**Trecho-base: sentença 11**

*According to prior studies, readiness is not only physical maturity, but also a combination of emotional and cognitive forces that mediate learning environments and result in the mastery of new operation.*

**Tradução I1**

*De acordo com estudos pioneiros, o desembaraço não é apenas maturidade física, mais sim uma combinação entre o emocional e forças cognitivas mediante o ambiente e resultados de novas operações.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
*mastery*

Neste ponto da análise, merece comentário o fato de o informante ainda não ter conseguido achar um significado para o substantivo *readiness* que melhor se adequasse ao contexto do texto-base. Apesar da recorrência do termo no texto, que, certamente, forneceu pistas para que o leitor reformulasse sua ideia inicial, elas não foram percebidas.

Outro problema é o não reconhecimento da abrangência dos adjetivos *emotional* e *cognitive*, numa relação de coordenação estabelecida pela conjunção *and*. O informante não percebe que ambos os adjetivos modificam o substantivo *forces*. Ainda em relação a esse assunto, nota-se uma confusão no processamento da preposição *of* que foi equivocadamente processada como “entre”, rendendo ao trecho um significado diferente. É difícil de saber a razão de tal fato, já que o dicionário poderia ter fornecido essa informação. Nota-se, porém, que o informante não grifou a palavra como desconhecida. Sendo assim, parece plausível supor que ele estava convicto em relação ao seu conhecimento. Por se tratar de uma palavra de altíssima frequência na língua inglesa, dificuldades como essa causam, no mínimo, preocupação. Outro exemplo do que acabei de descrever é o processamento de *also*. Provavelmente pela forte associação de “também” com a palavra *too*, o leitor deixa de reconhecê-la com esse significado.

O fato de o informante ter ignorado o complementizador *that* seguido do verbo *mediate*, o qual não foi reconhecido como tal, causou grande confusão para o processamento do trecho. Tal situação foi agravada com outros equívocos de ordem sintática: (1) o não reconhecimento da forma *-ING* com a função de adjetivo em

*learning environment*, (2) verbo *result* processado como sendo um substantivo “resultados” e (3) sintagma preposicional *in the mastery of*.

Tradução I2

*Segundo estudos prévios,-----não é apenas maturidade física, mas a combinação de emocional e -----forças que mediante um ambiente de aprendizado e resulta no controle da nova operação.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

Pode-se inferir pelas lacunas deixadas pelo informante que ele desiste de achar um significado para a palavra *readiness*.

Da mesma forma que o informante I1, ele também apresenta dificuldades com: (1) o reconhecimento e a abrangência dos adjetivos que se referem a *forces* no PP constituintes do NP *a combination*. Além de o informante não reconhecer “emocional” como pertencendo a classe gramatical dos adjetivos, apesar da presença do sufixo *-al* na constituição da palavra, fato esse já discutido anteriormente, ele também falha no reconhecimento do cognato *cognitive* (2) o complementizador *that* que é seguido de um verbo e não da preposição “mediante”.

Tradução I3

*De acordo com estudos prioritários readiness não é somente físico maturidade, mas também uma combinação de emoção e forças cognitivas que mediante aprendizagem e envolvimento o resultado é imediato a nova situação/operação.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

Diferentemente do informante anterior que substitui *readiness* por lacunas, esse informante utiliza a palavra em inglês. Apesar de adotarem estratégias diferentes, a mensagem parece ser a mesma: desistência de continuar tentar inferir um significado para o termo.

Apesar do destaque de desvios de natureza semântica não ser o foco principal, nota-se, porém, que o informante: (1) tem problemas com falsos cognatos, *prior* reconhece como “prioritários”; *environments* como “envolvimentos”, mostrando que o recurso de tentar detectar o significado de uma palavra somente pela sua

estrutura ou semelhança com o som ou grafia na sua LM é uma estratégia frequentemente utilizada quando um informante se depara com uma palavra desconhecida. O interessante, porém, é que esse informante não percebe que ele não conhece o significado das palavras em questão, pois, como podemos notar, elas não foram grifadas como desconhecidas. Por não acreditar que tal atitude seja resultado de excesso de confiança por parte do informante, arrisco dizer que ela pode ser explicada por uma falta de conscientização no que diz respeito às possíveis armadilhas que os falsos cognatos podem criar. Uma instrução relapsa no processo de aprendizagem da LE pode oferecer uma explicação plausível para essa questão.

Apesar de o informante reconhecer *that* como um complementizador ele não percebe que *mediate* é um verbo e distorce o sentido da oração. A mesma falta de percepção é observada em relação ao verbo *result* que é processado como “resultado” e que deveria ter sido reconhecido como núcleo do novo VP.

A forma *-ING* em *learning* como adjetivo do substantivo *environment*, o qual, além de ter tido seu significado alterado, foi destituído do seu modificador pelo informante que o reconheceu como um novo substantivo. Somado a isso, o informante também não reconhece *physical* como um adjetivo, como pode ser observado na sua tradução “físico maturidade”.

Ele também ignora o sintagma preposicional *in the mastery of*.

Da mesma forma que os informantes I1 e I2, ele também não consegue perceber que os dois adjetivos no PP constituintes do NP *a combination* se referem ao substantivo *forces*.

Tradução I4

*De acordo com estudos prévios readiness não é apenas maturidade física, mas também uma combinação de emoções e força cognitiva o que nortear o ambiente de aprendizado e resulta no domínio de uma nova operação.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*mastery*

Da mesma forma que os informantes I1, I2 e I3, ele também não consegue perceber que os dois adjetivos no PP constituintes do NP *a combination* se referem ao substantivo *forces*. Vale observar que a situação, do ponto de vista sintático, fica

ainda mais complicada, pois, assim como outros informantes, ele também não reconhece *emotional* como adjetivo, mas como outro substantivo.

O processamento das orações subordinadas adjetivas introduzidas por *that mediate... and result*, respectivamente, não é feita de forma clara o suficiente devido ao processamento de *that* por “o que” seguido do verbo “nortear” na sua forma infinitiva.

### **Trecho-base: sentença 12**

*Readiness for change appears to be a crucial maturity or energy indicator when implementing e-business.*

#### Tradução I1

*Desembaraço para a mudança apresenta-se como uma maturidade crucial ou um indicador de energia quando se implementa o e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*appears*

#### Tradução I2

*para a mudança apresenta ser uma maturidade crucial ou indicador energético quando se está implementando e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

#### Tradução I3

*Readiness a mudança pode parecer crucial maturidade e energia indicado quando a implementação do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

#### Tradução I4

*Readiness por mudanças parece ser crítica a maturidade ou o indicador de energia para a implementação do e-business.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

Como já salientado, os informantes ainda têm dificuldade para fornecer uma tradução mais precisa para o substantivo *readiness*. Para contornar a situação, nota-se que o I3 e I4 preferem manter o termo em inglês ao passo que o I1 opta pela palavra “desembaraço” e o I2 deixa um espaço em branco como que sinalizando seu posicionamento de desistência diante da dificuldade para achar um correlato na LM.

Com exceção do I4, os demais deixam salientada dificuldade para processar o verbo *be* na sua forma infinitiva precedido do verbo *appear* na forma finita. Apesar das tentativas como “apresenta-se”, “pode parecer” e “apresenta ser”, as traduções não conseguem captar a noção de possibilidade que a estrutura *appear to be* transmite. Além disso, um olhar mais atento pode sugerir que tanto o I1 como o I3 não conseguem reconhecer o verbo *be*. Suas traduções, com exceção do I1 que utiliza o pronome reflexivo “se” em “apresenta-se como”, não demonstram nenhum indício de processamento desse verbo.

Como em trechos anteriores, com exceção do I1, os informantes encontram dificuldade para chegar ao sentido proposicional correto frente a construções constituídas de N+N modificadas por um A. O simples acesso ao significado das palavras não é o suficiente para construir um sentido. Outras informações são necessárias como o tipo de relacionamento sintático que se estabelece entre elas. O trecho *a crucial maturity or energy indicator* é um bom exemplo desse tipo de construção e das dificuldades que os informantes podem ter para conseguir compreendê-lo.

Vejamos algumas delas.

Depois de chegar ao significado correto das palavras, há necessidade que o informante perceba que, embora *maturity* e *energy*, unidos numa relação de alternância estabelecida pela conjunção *or*, sejam substantivos, eles estão funcionando como adjetivos do substantivo *indicator*. Resolvida essa questão, o informante precisa agora relacionar o adjetivo “crucial” ao substantivo *indicator* e não, como pode parecer à primeira vista, ao substantivo *maturity* que pela sua posição na sentença seria uma escolha plausível, mas incorreta. Um exemplo de processamento correto seria: “um indicador crucial de maturidade ou de energia”.

Diante das considerações tecidas sobre as possíveis dificuldades envolvidas no processamento do trecho em questão, retomo as traduções dos informantes à guisa de ilustração.

I1 – uma maturidade crucial ou um indicador de energia

I2 – uma maturidade crucial ou indicador energético

I3 – crucial maturidade e energia indicado

I4 – crítica a maturidade ou o indicador de energia

### **Trecho-base: sentença 13**

*An e-business organization can be viewed as a social system wherein the employee, an important element of organization, is highly related to the beginning (human input) and ending (human output) in this system.*

Tradução I1

*Uma organização e-business pode ser apresentada como um sistema social onde o empregado, um importante elemento da organização é o fim nesse sistema.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*viewed, highly*

Embora o informante afirme desconhecer o significado de *viewed*, participio passado do verbo *view*, ele apresenta uma hipótese a respeito processando-a como “apresentada”.

Apesar de o informante ter se limitado a identificar somente *highly* como palavra desconhecida, ele abandona parte dos elementos que renderiam a sentença um sentido mais completo e claro.

A complexidade sintática e semântica do trecho parece não conseguir explicar essa decisão por parte do informante já que a maior parte dele poderia ter sido processada de forma linear, palavra por palavra. Quanto ao advérbio *highly*, grifado por ele como desconhecido, seu significado poderia ter sido acessado com o reconhecimento de regras morfológicas comuns entre a LM e a LE envolvidas no processo de formação de palavras. Bastaria o informante ter reconhecido a existência do processo de derivação que permite que uma palavra mude de classe gramatical com o acréscimo de um sufixo, nesse caso o *-ly* para perceber que *highly* era uma palavra derivado do adjetivo *high*. Esse processamento teria se tornado ainda mais automático se ele tivesse lembrado que *-ly* corresponde ao sufixo *-mente* em português, ambos bem produtivos nas respectivas línguas.

Dessa forma, arrisco dizer que a transferência de conhecimento de uma língua para outra foi prejudicada pelo cansaço do informante nessa altura da tarefa, pois suas

traduções anteriores demonstram que ele teria tido conhecimento linguístico suficiente para processar o trecho. Outro indício desse fato é o reconhecimento da forma *-ING* como substantivo quando ele processa *ending* como “fim” e do uso do modal *can* seguido da voz passiva, os únicos dois aspectos mais complexos no trecho.

Tradução I2

*Uma organização e-business pode ser vista como um sistema social onde o empregado, um importante elemento da organização, é muito relacionado ao início (entrada humana) e final (saída humana) neste sistema.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
nenhuma

O informante consegue processar o trecho.

Tradução I3

*A uma e-business organização pode ser vivenciada com um social sistema onde relatado os funcionários com um importante elemento na organização, como mais alto do início do ser humano tanto no início como no final da empresa/organização.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
*wherein*

O fato do trecho não ser complexo do ponto de vista da sua construção sintática parece não ter sido suficiente para evitar que o informante tivesse várias dificuldades para processá-lo. Confusões para selecionar uma tradução precisa para palavras de altíssima frequência na língua inglesa, como o determinante *an* e *as*, são apenas algumas delas.

Apesar de reconhecer o VP na voz passiva e do uso do modal, o informante tem problemas para acessar o significado do particípio passado do verbo *view*, o qual é traduzido como “vivenciada”. Sua hipótese inicial que, aparentemente, resulta de uma decisão precipitada sem nenhum respaldo lógico a não ser a semelhança da primeira sílaba entre as palavras não foi descartada. A decisão de mantê-la no texto explica-se pelo fato de a palavra escolhida, na visão do informante, não causar grandes rupturas na construção de um sentido. O dicionário poderia ter ajudado nesse caso.

Também colaborou para deixar o texto menos claro o fato de o informante, por desconhecimento ou distração, manter a ordem adjetivo/substantivo usada na



língua inglesa, a qual se restringe à apenas alguns casos na língua portuguesa. Dessa forma temos: “uma *e-business* organização” e “um social sistema”.

Outro problema foi o não reconhecimento do sintagma apositivo esclarecendo o substantivo *the employee*. Por se tratar de uma construção sintática comum nas duas línguas e que se apresenta da mesma forma, ou seja, entre vírgulas, o seu não reconhecimento como tal, contrariou as expectativas.

Embora o resto do trecho não apresente grandes desafios sintáticos e semânticos para seu processamento, com exceção do reconhecimento da forma - *ING* como substantivo – *beginning* e *ending* – a qual foi compreendida pelo informante, e do adjetivo *highly*, mais erros são cometidos. Alguns aparentemente feitos por falta de conhecimento de mundo, pois termos como *input* e *output* já estão sendo usados na língua portuguesa. No entanto, o informante prefere ignorá-los e, na falta de um substantivo para relacionar com o adjetivo *human*, ele produz a combinação “ser humano”, pois essas duas palavras co-ocorrem frequentemente na LM do informante.

Mas, de maneira geral, é a sua incapacidade de perceber que existe mais de uma oração na sentença, ou seja, mais de um VP, que torna o texto totalmente truncado. Ele só reconhece o VP *can be viewed*, mas não identifica o outro, ou seja, *is*. Isso, somado às demais dificuldades aqui discutidas, evidencia o quanto da inteligibilidade de um texto está intimamente ligado a capacidade de o informante de conseguir estabelecer se a sentença é constituída de um ou mais VPs e, depois, estabelecer a estrutura das orações constituintes. Para tal, há necessidade que ele reconheça quais são os termos de uma oração, ou seja, o sujeito, o verbo e os complementos.

Tradução I4

*Um e-business pode ser visto como um sistema social onde os empregados são um elementos importantes da empresa esta altamente relacionado com início e fim deste sistema.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*viewed*

Aparentemente, pode-se dizer que o fato de o informante não ter conseguido identificar que era “o empregado” e não “os empregados” bem como sua inabilidade de reconhecer o sintagma apositivo que causaram problemas no processamento do

trecho. Ao se deparar com o verbo *be* no singular, ele prefere manter sua hipótese inicial ao invés de revê-la. Como consequência, fica difícil de saber se ele entendeu que é o empregado que está altamente relacionado no sistema. Certamente, os demais problemas de concordância encontrados no processamento do trecho podem ser explicados pelo mesmo motivo.

#### **Trecho-base: sentence 14**

Knowing how to help employees (members of organizations) achieve high levels of motives, needs, capabilities, and expectations will increase organizational effectiveness.

##### Tradução I1

*Sabendo como ajudar os empregados a atingir um alto nível de motivação, capacidade e expectativas intensificará a eficácia da organização.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*achieve*

##### Tradução I2

*Sabendo como ajudar empregados (membros da organização) conseguem altos níveis de motivação, necessidades, capacidades e expectativas vão aumentando o resultado (?) organizacional.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

##### Tradução I3

*Conhecimento como ajudar funcionários encontrar o mais alto nível de motivação. Necessita de capacitação e expectativas que aumentará organização/organizacional efetivamente.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

nenhuma

##### Tradução I4

*Conhecer como ajudar os empregados atingir os altos níveis de motivação, necessidades, caphabilidades e expectativas de aumentar a eficiência da empresa.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*increase*

Como já se esperava, não há dúvida de que o início da oração com a forma -*ING* com a função de sujeito causou dificuldade para a maioria dos informantes.

De forma geral e com diferentes desvios no processamento sintático do trecho, eles não conseguem perceber que o sujeito da oração inicia em *Kowing how to...* e só termina em *expectations*.

A presença do verbo *achieve* no NP é um dificultador, pois, para leitores menos desavisados como o I2, ele pode sinalizar o início do VP da oração. Aparentemente, na visão confusa desse informante, é o substantivo *employees* o eleito para ser o sujeito da oração, pois é com ele que o verbo *achieve* concorda em número. Já, para outros informantes, como o I3, é a presença de *need* como substantivo que sinaliza o início do VP. O informante chega a interromper o processamento do trecho para incluir um ponto final. Nem mesmo a falta de clareza e a evidente falta de termos no trecho interrompido parecem ter sido capazes de fazê-lo mudar de opinião.

Como um erro de processamento geralmente leva a outro, era de se esperar equívocos no estabelecimento de relação entre o NP da oração com função de sujeito e o VP com o AUX Will. Os I2, I3 e I4 cometem diferentes enganos nesse sentido. Enquanto o I2 o reconhece no tempo contínuo – “vão aumentando”, o I4 processa-o como uma oração subordinada adverbial final – “de aumentar”. O I3, por sua vez, apesar de perceber que a oração estava no tempo futuro, falha ao introduzir o complementizador “que”. Dessa forma, o entendimento da oração pelo informante fica totalmente comprometido, pois o VP que deveria ter sido processado como o principal da oração é demovido ao papel de uma simples oração explicativa de um termo antecedente que, levando-se em conta o uso do verbo no singular, refere-se a “capacitação”.

Passemos à análise da construção A+N presente nesse trecho, ou seja, *organizational effectiveness*. Com exceção dos I1 e I4, os outros dois apresentaram dificuldade. O I2 consegue reconhecer *organizational* como um adjetivo, fato que, a primeira vista, parece óbvio e básico já que a palavra é um cognato na língua portuguesa e que *-al* é um sufixo produtivo em ambas as línguas para gerar adjetivos a partir de substantivos. Não devemos, porém, esquecer que estruturas similares já foram fontes de erros anteriormente e por, essa razão, extensamente comentadas.

Em conformidade com o que acabei de dizer constata-se que o I3 também produz uma construção diferente daquela esperada. Ao disponibilizar as duas opções separadas pela barra, ou seja, “organização/organizacional”, ele demonstra que não consegue identificar se a palavra é um adjetivo ou um substantivo. Uma consideração, porém, merece ser feita nesse sentido. Parece que sua indecisão pode ter sido fruto de um total desconhecimento não somente em relação ao significado da palavra *effectiveness*, mas também quanto à sua categoria gramatical. A falta dessa informação parece ter sido uma provável causa para que ele mantivesse as duas opções. Constata-se, no entanto, que nem a presença do sufixo *-ness* consegue fornecer ao informante a pista que ele precisava, pois ele reconhece a palavra como um advérbio – “efetivamente”. Uma provável semelhança no som entre essas duas palavras pode explicar a escolha do informante bem como seu desconhecimento do fato de que um advérbio de modo em inglês tem boas chances de possuir o sufixo *-ly* e não o *-ness*.

Quanto ao reconhecimento do sufixo *-ness* como gerador de substantivos, percebe-se que o I2 também falha nesse quesito ao processá-lo como “resultado”.

Para finalizar, uma consideração no que diz respeito ao processamento de algumas palavras aparentemente cognatas que desencadeou algumas confusões: *motives* foi invariavelmente processado como “motivação” pelos 4 informantes e *capabilities* como “caphabilidades” pelo I4.

### **Trecho-base: sentença 15**

*Hence, in facing the different kinds of change (technology, task, and structure) triggered by implementation of e-business, understanding how to raise employee readiness for e-business will facilitate employee willingness to embrace change.*

Tradução I1

*Em diferentes tipos de mudanças (tecnológicas estrutura) para a implantação do e-business se compreende como o desembaraço dos empregados para o e-business, facilitará o funcionário a abraçar a troca.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*hence, triggered, willingness*

O aluno ignora as palavras desconhecidas *hence* e *facing* e inicia sua oração com “em diferentes tipos de mudanças”. Nota-se que o informante desconhece o fato de que a preposição *in* faz parte do PP *in facing*. Como resultado desse desconhecimento, ele liga *in* com o NP *different kinds of change* e deixa de processar a oração subordinada não-finita de tempo. Ainda no processamento desse trecho inicial, o informante, apesar de não ter grifado como desconhecido o substantivo *task*, ignora-o na tradução. O informante reconhece a função de aposto dos substantivos destacados entre parênteses. Ele, porém, não é bem sucedido no reconhecimento das categorias gramaticais de todas as palavras, as quais são substantivos. O fato de elas estarem separadas por vírgulas e pela conjunção aditiva *and*, deveria ter ajudado o informante no reconhecimento. Ele, no entanto, por razões difíceis de serem pontuadas, processa *technology* com um adjetivo do substantivo *structure* e produz “tecnológicas estrutura”. Verifica-se, também, um desvio na sintaxe de concordância.

O informante não reconhece a forma não-finita do verbo *trigger*, ou seja, *triggered* introduzindo uma oração subordinada não-finita. Como previsto, o informante, diante de algo desconhecido, ignora-o.

Para complicar ainda mais as coisas para o informante, a oração é seguida de um NP que tem como função o sujeito da oração. Esse sintagma tem na sua constituição uma forma *-ING* com a função de substantivo. Infelizmente, o informante não consegue processá-lo. Da mesma forma, o informante não consegue processar a forma infinitiva do verbo *raise* precedido da preposição *to*.

Outra dificuldade encontrada é a construção N+N, ou seja, *employee willingness*. Pelo fato de o informante ter reconhecido esse tipo de construção anteriormente quando processou corretamente *employee readiness*, pode-se inferir que a dificuldade foi no reconhecimento do significado do substantivo *willingness*. Novamente temos um caso em que os informantes têm dificuldade de acessar o significado através de uma pista morfológica, ou seja, do sufixo *-ness*.

Finalmente, verificamos um caso em que o informante consegue distinguir a categoria gramatical da palavra, mas atribuiu a ela um significado errado: o substantivo *change* seria melhor entendido se tivesse sido processado como “mudança” e não “troca”.

## Tradução I2

*Daí, face a diferentes tipos de mudanças (tecnologia, tarefa e estrutura) provocados pela implementação do e-business, compreendendo como levantar a incapacidade do empregado estar pronto para o e-business facilitando a disposição do empregado abraçar a mudança.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
nenhuma

As dificuldades enfrentadas por esse informante são mais no nível semântico do que sintático. Diante da dificuldade para encontrar uma tradução satisfatória para o substantivo *readiness*, o informante opta por explicar o termo. Ao invés, porém, de usar o substantivo “capacidade” ele escolhe “incapacidade”, atribuindo à oração um sentido inverso daquele pretendido. Outra escolha que contribuiu negativamente para o processamento da oração foi a do verbo “levantar” para traduzir *raise*. Nota-se nesse caso uma falta de percepção do informante para escolher, dentre as possíveis acepções da palavra, uma que melhor se encaixe ao contexto. O não reconhecimento do AUX *Will* também prejudica o processamento do trecho em questão.

## Tradução I3

*Portanto em diferentes faces e tipos de mudanças desencadeadas com a implementação of e-business facilitará funcionários em situações de mudanças.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos  
*hence, willingness*

O informante não consegue reconhecer o sintagma preposicional que introduz a oração subordinada de tempo e também ignora, por desconhecimento ou distração, o aposto enumerativo entre parênteses.

Ele também ignora a oração que vem a seguir, comprometendo todo o sentido da sentença.

Apesar de ter reconhecido o AUX *Will* antecedendo o verbo *facilitate*, o informante falha no processamento do NP *employee willingness*. É difícil saber se o motivo desse insucesso é o fato de a palavra *willingness* não ter sido acessada, já

que ela foi grifada como desconhecida, ou se foi a constituição N+N que causou estranhamento e, por essa razão, teve seu processamento abandonado.

Tradução I4

*Assim, na frente das diferentes mudanças desencadeadas por implementações do e-business, compreende-se agora para levantar empregados readiness para e-business facilmente por empregados dispostos em adotar mudanças.*

Palavras grifadas com significados desconhecidos

*triggered, willingness, embrace*

Assim como os demais informantes, ele também apresentou dificuldades: não conseguiu processar o sintagma preposicional *in facing*, não conseguiu reconhecer a forma *-ING* como substantivo na função de sujeito da oração principal, escolheu um significado inadequado para o verbo *raise*, não reconheceu ambas as construções N+N (*employee readiness* e *employee willingness*) nem o AUX *Will* e processou o verbo *facilitate* como o advérbio “facilmente”. Uma explicação para tal deslize é uma possível semelhança ortográfica.

A análise qualitativa das traduções produzidas pelos 4 primeiros participantes revelou diversos aspectos linguísticos relacionados diretamente ao nível de competência léxico-gramatical os quais interferiram de forma significativa na compreensão do texto.

## 6.2 DISCUSSÃO DOS DADOS DOS PARTICIPANTES

Retomando o objetivo da Fase 2 deste estudo, ou seja, estabelecer os aspectos linguísticos da língua inglesa, principalmente os de ordem sintática, que causam dificuldade na compreensão detalhada de textos acadêmicos para os alunos que ingressam nos cursos de pós-graduação, PPGEF e PPGECT, da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, a tradução dos demais 33 participantes foi analisada. No entanto, por se tratar de um procedimento longo e detalhado, como observado na análise dos 4 primeiros participantes, optou-se por limitar essa análise a um registro dos desvios linguísticos cometidos por eles, o qual está disponível no Anexo 8.

Para acomodar os desvios linguísticos que resultaram da análise dos 37 participantes, criou-se as seguintes categorias: Pré - Modificação; Reconhecimento de Função Sintática de Sujeito (S), Verbo (V), Objeto (O) (doravante Reconhecimento S,V,O); Classe de Palavras; Subordinação; Auxiliares Modais; *to* infinitivo e Infinitivo destituído de *to* em oração não-finita (doravante *to* infinitivo); Complemento Sintagma Preposicional (doravante Complemento PP) ; Coordenação; Determinante Anafórico; Complementizadores *for*, *that*, *if* (doravante Complementizadores) ; Voz Passiva; Marcador Sintático de Coesão (doravante Marcador Sintático Coesão); Verbo *be*; Sintagma Nominal Apositivo; Pronome Reflexivo e Sintagma Genitivo. A Tabela 30 mostra o número de desvios cometidos em cada categoria com o respectivo número de informantes que cometeram esses desvios.

Tabela 30 – Número de desvios em cada Categoria

Categorias dos desvios	Número de desvios	Número de informantes que cometeram os desvios
1.Pré-Modificação	391	35
2.Reconhecimento S,V,O	319	36
3.Classe de Palavras	133	32
4.Subordinação	126	32
5.Auxiliares Modais	110	31
6. <i>to</i> infinitivo	96	30
7.Complemento PP	90	32
8.Coordenação	71	28
9.Determinante Anafórico	44	26
10.Complementizadores	38	25
11.Voz Passiva	38	26
12.Marcador Sintático Coesão	31	21
13.Verbo <i>be</i>	31	17
14.Sintagma Apositivo	17	13
15.Pronome Reflexivo	15	15
16.Sintagma Genitivo	6	6
TOTAL	1556	

Vejamos agora as categorias que acomodam os desvios sintáticos e morfológicos, uma a uma, com os tipos de desvios que as caracterizam. É importante destacar, neste ponto, que a categorização foi criada para se ter uma



ideia das áreas nas quais os alunos tiveram problemas. No entanto, ela não deve ser entendida de forma extremamente rígida, pois, como veremos a seguir, alguns desvios poderiam ter sido divididos em mais de uma categoria. Diante dessa situação, procurou-se ser o mais consistente possível para acomodar os desvios nas categorias mais específicas. O que pode ocorrer, no entanto, é que um mesmo sintagma tenha sido escolhido para exemplificar duas categorias distintas. Essa situação se explica pela ocorrência de mais de um desvio em um mesmo sintagma, situação nada incomum, e não pelo fato de um mesmo desvio ter sido acomodado em duas categorias distintas e, dessa forma, contabilizado mais de uma vez.

Outro esclarecimento diz respeito aos desvios cometidos em relação ao léxico, os quais, como dito anteriormente, não constituem o foco de atenção principal neste estudo. Dessa forma, nenhuma categoria foi criada para acomodá-los. No entanto, considerações a esse respeito não foram inteiramente desconsideradas, pois, como apontado por Berman (1984, p.139), “[...] a decodificação sintática não acontece de forma isolada dos fatores semânticos”<sup>77</sup>. Mas, como apontado por Scaramucci (1995, p. 259), não se pode esquecer que somente o acesso ao significado de palavras desconhecidas não causa melhoras sensíveis na compreensão. E a autora acrescenta: “Há a necessidade, nesse caso, de relações entre outros níveis dessa competência que vão além da inferência de palavras isoladas”. As próximas seções vão discutir cada uma das categorias.

### 6.2.1 Pré-Modificação

Essa categoria acomoda o maior número de desvios, isto é, 391 desvios cometidos por 35 informantes. Ela se caracteriza por construções sintáticas formadas de constituintes atributivos dependentes + núcleo, em contraposição a substantivos compostos morfológicos como *ice-creams*, *bedtime*, *ashtray*, por exemplo.

Os erros de Pré-Modificação ocorridos são divididos em 6 tipos: A+N; A+N+N; A+A+N, N+N; –ING+N e a construção –ED part V+N.

O primeiro tipo A+N, que envolve construções formadas por um adjetivo em posição atributiva e de um substantivo, ocorreu 131 vezes. A seguir estão as 32 construções agrupadas de acordo com as sentenças nas quais elas aparecem no

<sup>77</sup> [...] syntactic decoding does not proceed in isolation from semantic factor.

texto: *e-business* (título); *e-business, evolutionary journey* (s.1); *new technologies* (s.2); *e-business, critical mass* (s.3); *e-business, significant resistance, e-business* (s.4); *technological feasibility, e-business* (s.7); *physical maturity, neurological development, unfamiliar situation, new task* (s.9); *human motivation, interpersonal relationship, cognitive style, common reaction* (s.10); *prior studies, physical maturity, new operation* (s.11); *e-business* (s.12); *social system, important element, human input, human output* (s.13); *high levels, organizational effect* (s.14); *different kinds; e-business, e-business* (s.15).

Como se pode observar, a mesma construção aparece em mais de uma sentença no texto e, às vezes, mais de uma vez em uma única sentença, como é o caso de *e-business*, em que ela aparece uma vez no título e nas s.1,3, 7 e 12 e duas vezes nas s.4 e 15. Diante dessa situação, optou-se em contabilizar um desvio para cada vez que a construção aparece. A razão dessa conduta se deve ao fato de acreditar que cada novo contexto sentencial representa uma nova oportunidade para o aluno reformular, reconsiderar suas hipóteses. Não aproveitá-la significa recorrer em um mesmo mau processamento que, por esse motivo, deve ser novamente contabilizado. Essa conduta foi adotada para todos os outros casos que se encaixam nessa mesma situação. Cabe aqui também outro esclarecimento no tocante a contabilização dos estrangeirismos presentes nesse tipo de construção bem como em outros contidos no texto. Por exemplo, na construção *e-business*, a palavra *business*, assim como o prefixo *e-*, constituem um estrangeirismo, o qual está sendo incorporado à língua portuguesa brasileira. Diante dessa situação e de outras que envolvem palavras estrangeiras no texto, como *input*, *output*, *stakeholders*, *partners*, *status quo*, optou-se em não contabilizar como um desvio casos nos quais a palavra é mantida em inglês. No caso específico da construção *e-business*, nem mesmo a ausência do prefixo *e-*, quando a palavra foi mantida na língua inglesa pelo informante, ou a tradução para o português simplesmente como “negócio” foram consideradas como desvios. Na minha interpretação, essa situação parece refletir mais um desconhecimento de mundo do que de língua propriamente dita.

Os desvios que se seguem são exemplos ocorridos no processamento do primeiro tipo de construção, ou seja, A+N.

Quadro 11 – Exemplos de desvios de sintagmas A + N

Sintagmas	Desvios
<i>...significant resistance...</i>	<i>...significativamente resistente...</i>
<i>...an evolutionary journey...</i>	<i>...uma evolução do trajeto...</i>
<i>...adopting new technologies...</i>	<i>...novas adaptações e tecnologias...</i>
<i>...a critical mass of stakeholders...</i>	<i>...uma massa de críticos...</i>

O segundo tipo A+N+N, que envolve construções formadas por um adjetivo seguido de dois substantivos ou mais, ocorreu 60 vezes. As construções desse tipo presentes no texto são: *a multiple-item scale* (título); *e-business implementation* (s.4); *e-business implementation* (s.6); *crucial maturity or energy indicator* (s.12); *e-business organization* (s.13). Alguns desvios podem ser vistos nos exemplos a seguir:

Quadro 12 – Exemplos de desvios de sintagmas A + N + N

Sintagmas	Desvios
<i>A multiple-item scale to measure...</i>	<i>Uma escala multiplicadora para medir...</i>
<i>...the success of e-business implementation.</i>	<i>...o sucesso dos negócios implementados.</i>
<i>...a crucial maturity or energy indicator...</i>	<i>...uma maturidade crucial ou indicador de energia...</i>
<i>An e-business organization...</i>	<i>Um e-business em uma organização...</i>

O terceiro tipo A+A+N ocorreu 58 vezes. Esse tipo de construção pode ser observada no texto nos seguintes sintagmas: *from initial to final stages* (s.1); *developmental and motional concept* (s.8); *new and strange situation* (s.10); *emotional and cognitive forces* (s.11). Exemplos de desvios:

Quadro 13 – Exemplos de desvios de sintagmas A+A+N

Sintagmas	Desvios
<i>...from initial to final stages...</i>	<i>...para iniciar esses estágios.</i>
<i>...a developmental and motional concept...</i>	<i>...desenvolvimento mental e alterando conceitos...</i>
<i>...new and strange situations...</i>	<i>...o novo e estranho produz uma situação...</i>
<i>...a combination of emotional and cognitive forces...</i>	<i>...combinado com a emoção cognitiva...</i>

O quarto tipo N+N envolve construções constituídas de dois ou mais substantivos. Ocorreram 69 desvios desse tipo de construção. Vale ressaltar, no entanto, que só foram contabilizados os desvios que revelaram desconhecimento

sobre o relacionamento sintático entre as palavras. Por exemplo, desvios como “aceitação de empregados”; “aprendizado dos empregados”; “entendimento de empregados”; “interesse dos empregados”; compreensão dos empregados” no processamento da construção *employee readiness* (s.1) do texto, foram interpretados como habilidade, por parte do informante, para perceber o relacionamento sintático entre as palavras, apesar de revelar inabilidade para escolher o significado mais correto e apropriado para elas. Essa inabilidade se limita a escolha do significado, pois a classe gramatical a que pertence às palavras é reconhecida. Assim, temos *readiness* processado como “aceitação”, “aprendizado”, “entendimento” etc... Nesse caso, nenhum desvio foi contabilizado.

As construções desse tipo presentes no texto são: *employee readiness* (título); *business processes* (s.2); *employee readiness* (s.4); *employee levels* (s.6); *employee readiness* (s.7); *employee readiness* (s.15); *employee willingness* (s.15). Alguns desvios:

Quadro 14 – Exemplos de desvios de sintagmas N + N

Sintagmas	Desvios
<i>...business processes...</i>	...negócios e processos...
<i>...employee readiness...</i>	...empregados dispostos...
<i>...employee levels of efficacy...</i>	O nível do empregados de eficácia...
<i>...facilitate employee willingness...</i>	...com empregado facilitado disposição...

O quinto tipo *-ING+N* com 27 desvios é constituído da forma *-ING* com a função de adjetivo atributivo seguida de um substantivo. O texto traz os seguintes sintagmas que exemplificam esse tipo de construção: *inhibiting effect* (s.10) e *learning environment* (s.11). Seguem alguns desvios:

Quadro 15 – Exemplos de desvios de sintagmas *-ING + N*

Sintagmas	Desvios
<i>...produces an inhibiting effect upon readiness.</i>	...produz um efeito que impede a prontidão. ...produz uma situação de inibição na prontidão.
<i>...learning environment...</i>	...aprende sobre meio-ambiente... ...aprendizagem com o meio ambiente ...

O sexto tipo *-ED part V+N* ocorreu 26 vezes. Essa construção se caracteriza pela combinação do particípio passado do verbo, com função de adjetivo atributivo,

seguido de um substantivo. O texto traz dois exemplos desse tipo de construção: *desired change* (s.5) e *specified level* (s.9). Vejamos alguns exemplos de desvios:

Quadro 16 – Exemplos de desvios de sintagmas –ED part V+N

Sintagmas	Desvios
<i>...desired change.</i>	...desejados pela empresa nesta mudança. ...ter o desejo de mudar.
<i>...specified level of readiness...</i>	...altos níveis de preparação... ...especificar o nível de “prontidão”...

### 6.2.2 Reconhecimento S,V,O

Os 319 desvios dos 36 informantes nesta categoria envolvem os seguintes casos: 1) equívoco no reconhecimento do NP, formado pelo sufixo derivacional - *ING*, com a função sintática de sujeito (s.1,14,15) ou de objeto da oração (s.2,7); 2) omissão total do verbo ou do sujeito da oração principal ou subordinada; 3) omissão total ou parcial do objeto do verbo, rendendo a oração um sentido desconexo e incompleto; 4) equívoco no reconhecimento dos componentes da flexão verbal, ou seja, flexão de modo, tempo, aspecto e flexão de número e pessoa quando modificam de modo significativo o sentido da sentença. Alguns exemplos:

Quadro 17 – Exemplos de desvios Reconhecimento S, V, O

Sintagmas	Desvios
<i>...may involve adopting new technologies...</i>	...pode supor adotar novas tecnologias...
<i>This makes testing for...</i>	Os testes feitos para...
<i>...often trigger significant resistance...</i>	...frequentemente a rapidez, resistência...
<i>Furthermore, Beller (1972) identified the leverage...</i>	Além disso, Beller a influencia...

### 6.2.3 Classe de Palavras

Nesta categoria estão os 133 desvios, feitos por 32 informantes, que envolvem o não reconhecimento da classe das palavras no texto, como V, N, A e ADV. Nos exemplos a seguir vemos alguns desvios com o N *firms* (s.3) sendo reconhecido como “firmar”; o ADV *often* e o V *trigger* (s.4) como “oferecerá” e

“desencadeamento”, respectivamente; os Vs *mediate* e *result* (s.11) como “mediante” e “resultados” e o ADV *highly* (s.13) como “alta”. Palavras cognatas como o ADV *specially* (s.3), a P *including* (s.3), traduzidos respectivamente como “especialistas”/“especializados” e “inclusive”, também foram incluídos na contagem, pois o mau processamento resultou em uma classe de palavra diferente daquela exigida no texto.

Quadro 18 – Exemplos de desvios Classe de Palavras

Sintagmas	Desvios
<i>...and enable firms to transform...</i>	...e firmar tais mudanças ...
<i>...will often trigger...</i>	...que oferecerá desencadeamento...
<i>...mediate learning environments and result...</i>	...mediante o ambiente e resultados...
<i>...is highly related to...</i>	...é alta a relação de elementos...

#### 6.2.4 Subordinação

Esta categoria, que acomoda 126 desvios cometidos por 32 participantes, envolve os erros de processamento nos quais estão presentes as orações subordinadas finitas e não-finitas introduzidas pela preposição *since* (s.4), *in (facing)* (s.6,15), *for (embracing)* (s.1); *after (attaining)* (s.9) ou pela forma não-finita do verbo *involved* (s.4) e pelas palavras relativas *When* (s.7,12), *by which* (s.9), *wherein* (s.13).

Quadro 19 – Exemplos de desvios Subordinação

Sintagmas	Desvios
<i>...since the changes involved...</i>	...desde as mudanças envolvidas...
<i>...psychological maturity in facing change...</i>	...maturidade psicológica em mudar...
<i>...by which they mean...</i>	...para cada um deles significa...
<i>...wherein the employee, an important ...</i>	...para o empregado, um importante...

#### 6.2.5 Auxiliares Modais

Encaixam-se nesta categoria os 110 desvios que os 31 informantes cometeram em relação aos auxiliares *can* (s.5,9,13); *may* (s.2); *must* (s.3), *should* (s.4); *will* (s.4,6,14,15) e *appear to be* (s.12). Como se sabe, os auxiliares normalmente são seguidos de um VP como complemento e tem a função semântica

de marcar propriedades gramaticais associadas com o tempo, aspecto, voz, e modalidade (RADFORD, 1997, p. 46). Nesta categoria encontram-se, porém, somente os desvios que denotam dificuldades para processar modalidade tal como possibilidade, necessidade e previsão futura.

Quadro 20 – Exemplos de desvios Auxiliares Modais

Sintagmas	Desvios
<i>This kind of transformation may involve...</i>	Este tipo de transformação envolve...
<i>...change must be supported...</i>	...mudanças são obrigatórias para suporte...
<i>Managers should carefully assess...</i>	Administrador assuma a responsabilidade...
<i>...will often trigger...</i>	...desencadeiem...

#### 6.2.6 *to*-Infinitivo e Infinitivo destituído de *to* em orações não-finitas

As orações não-finitas podem ser classificadas de acordo com a forma da flexão do verbo. A forma básica do verbo é chamada forma infinitiva e se subdivide em *to*-Infinitivo e Infinitivo destituído de *to*. Nesta categoria estão os 96 desvios cometidos por 30 alunos que deixaram de reconhecer o *to*-infinitivo introduzindo um VP nas s. 3,4,5,9,10,14,15 ou que não reconheceram um VP, devido à ausência do *to*-infinitivo, como no caso das s.2,4,9, onde os VPs são constituídos de um AUX Modal seguido de um V. Em certos casos, apesar de reconhecerem a forma não-finita do verbo, os informantes omitiram a preposição “para” em português quando essa era necessária para o entendimento correto da oração. Desvios dessa natureza também estão nesta categoria.

Quadro 21 – Exemplos de desvios *to*-Infinitivo e Infinitivo destituído de *to* em orações não-finitas

Sintagmas	Desvios
<i>...para as mudanças nos negócios.</i>	to embrace <i>e-business</i> .
<i>To reduce the turbulence causada</i>	Reduzir a turbulência causada...
<i>Managers should carefully assess...</i>	Gerentes devem cuidar do acesso de...
<i>...sufficient to negotiate...</i>	...suficiente para negociações...

#### 6.2.7 Complemento PP

O texto traduzido pelos alunos traz alguns VPs, NPs e PPs que requerem um sintagma preposicionado como complemento, o qual é introduzido por uma

determinada preposição. São eles: *transform into* (s.3); *resistance to* (s.4); *lead to* (s.4); *involved in* (s.4); *effect upon* (s.10); *have on* (s.10); *reaction to* (s.10); *result in* (s.11); *according to* (s.11); *related to* (s.13). Ocorreram 90 casos de desvios nesta categoria cometidos por 32 alunos que processaram de forma equivocada a preposição ou ignoraram-na completamente como resultado de um mau processamento do VP, NP ou PP.

Quadro 22 – Exemplos de desvios Complemento PP

Sintagmas	Desvios
<i>...and perhaps lead to the failure...</i>	...e talvez lidar com falhas...
<i>...the changes involved in e-business...</i>	...as mudanças envolvendo a implementação...
<i>...and cognitive style have on readiness...</i>	...e estilo cognitivo tem haver com a disposição...
<i>According to prior studies...</i>	Acordando estudos prioritários...

#### 6.2.8 Coordenação

Os 71 desvios pelos 28 informantes nesta categoria dizem respeito à relação entre 2 ou mais elementos de mesmo status sintático. Dessa forma, temos o processamento da co-ocorrência das preposições *from...to* (s.1), dos verbos *To reduce ... and enable* (s.3), *to negotiate...or learn* (s.9), *identified ... and argued* (s.10); a construção comparativa *as...as* (s.7) e a construção *not only...but also* (s.11). Nas co-ocorrências dos verbos, foram contabilizados como desvios: 1) os casos nos quais os informantes não processaram a conjunção aditiva *and* e a alternativa *or*, demonstrando não perceber a relação de coordenação entre os verbos; 2) os casos em que houve reconhecimento do primeiro verbo, mas não do segundo, o qual foi processado como uma palavra pertencente à outra classe gramatical. No entanto, nas situações em que os informantes reconheceram os dois verbos, mas processaram-nos em outro tempo e aspecto o desvio foi registrado na categoria Reconhecimento S,V,O.

Quadro 23 – Exemplos de desvios Coordenação

Sintagmas	Desvios
<i>...from initial to final stages...</i>	...com estágios inicial e final...
<i>...identified...and argued...</i>	...identificou...e contestação...
<i>...as important as analyzing...</i>	...é importante analisar...
<i>... is not only...but also a combination...</i>	...não é..., mas uma combinação...



### 6.2.9 Determinante Anafórico

Há 44 desvios por 26 informantes nesta categoria. Os informantes deixam de reconhecer *this* (s.7,13) e *they* (s.9) como determinantes anafóricos no texto, ou seja, determinantes que estão numa relação anafórica com um termo antecedente.

Quadro 24 – Exemplos de desvios Determinante Anafórico

Sintagmas	Desvios
<i>This makes testing for...</i>	Fazer estes testes para... Isto é um teste para...
<i>...by which they mean...</i>	...o que significa...
<i>...in this system.</i>	...nos sistemas

### 6.2.10 Complementizadores

Temos nesta categoria 38 desvios e 25 informantes. Os desvios são em relação ao processamento do complementizador *that* (s.10,11) introduzindo CPs.

Quadro 25 – Exemplos de desvios Complementizadores

Sintagmas	Desvios
<i>...the leverage that human motivation...</i>	...a vantagem da motivação humana...
<i>...and argued that apprehension...</i>	...e argumentou esta apreensão..
<i>...that mediate learning environment...</i>	...para mediar os meios de aprendizagem... ... em ambientes de aprendizado...

### 6.2.11 Voz Passiva

A forma passiva dos verbos requer o uso do AUX *be*, do particípio passado do V. e da preposição *by* seguida de um complemento, o qual é opcional. Dessa forma, temos as orações em que a preposição está presente e são chamadas passivas longas, em oposição àquelas sem a preposição e denominadas passivas curtas. Os 38 desvios, encontrados nas traduções das s.3,13,15, dos 26 informantes que caracterizam esta categoria podem ser divididos em 3 tipos: 1) não reconhecimento do particípio passado do verbo que introduz a oração não-finita; 2) não reconhecimento da preposição *by* introduzindo o complemento e 3) não

reconhecimento do AUX *be* no VP, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Quadro 26 – Exemplos de desvios Voz Passiva

Sintagmas	Desvios
<i>...the turbulence caused by change...</i>	...a turbulência causada para habilitar...
<i>...can be viewed as a social system...</i>	...pode ser um sistema social...
<i>...change must be supported...</i>	...mudanças devem obrigar...
<i>...triggered by implementation of...</i>	...desencadeia-se a implementação do...

### 6.2.12 Marcador Sintático Coesão

Há 31 desvios por 21 informantes nesta categoria. Os desvios encontrados envolvem omissão completa dos marcadores sintáticos – *thus* (s.6), *furthermore* (s.10) e *Hence* (s.15) – ou substituição dos marcadores por outra palavra inadequada. É interessante notar, porém, que nem sempre a substituição aconteceu de forma aleatória, mas parece ter sido guiada pela semelhança ortográfica do marcador sintático com outra palavra do conhecimento do informante. Como exemplo dessa situação, temos o processamento de *thus* (s.6) como “estes”, provavelmente pela semelhança de *thus* com *these*. Outro caso que merece ressalva é o fato do marcador *furthermore* (s.10) ter sido processado como parte do SN com a função de sujeito junto com o nome próprio Beller. Assim temos Beller Furthermore, onde Beller é o nome e Furthermore o sobrenome.

Quadro 27 – Exemplos de desvios Marcador Sintático Coesão

Sintagmas	Desvios
<i>Thus, employee levels...</i>	Estes empregados desejam... Porém, empregados com níveis...
Beller Furthermore (1972) identificou...	Furthermore, Beller (1972) identificou...
<i>Hence, in facing the different kinds of...</i>	Em face a diferentes tipos de...

### 6.2.13 Verbo *be*

Há 31 desvios por 17 informantes, acomodados nesta categoria que envolve 1) erros de omissão total do verbo *be* na voz ativa; 2) escolha equivocada quanto ao

melhor significado ou 3) equívoco no reconhecimento dos componentes da flexão verbal. O verbo *be* está presente no texto nas s.1,5,8,9,11,13.

Quadro 28 – Exemplos de desvios Verbo *be*

Sintagmas	Desvios
<i>...why change is desirable...</i>	... o porque das mudanças desejáveis...
<i>...an e-business is an evolutionary journey...</i>	...os negócios tem uma jornada evolutiva... ...um negócio eletrônico tornou-se um trajeto evolucionário...
<i>...when employees are comfortable...</i>	...quando o funcionário está confortável...

#### 6.2.14 Sintagma Nominal Apositivo

Ocorreram 17 desvios por 7 informantes nesta categoria. Ao invés de perceber que se trata de um termo da oração que está esclarecendo, explicando um substantivo previamente citado e que, por essa razão, está separado dos demais termos por vírgulas, os informantes processam o trecho como um complemento especificador do substantivo ou como uma nova oração com o acréscimo de um verbo. O texto contém dois sintagmas nominais apositivos: *a common reaction to new and strange situations* (s.10) e *an important element of organization* (s.13). Os exemplos seguintes mostram alguns tipos desvios:

Quadro 29 – Exemplos de desvios Sintagma Nominal Apositivo

Sintagmas	Desvios
<i>a common reaction to new and strange situations</i>	a percepção a uma reação comum apreensão em comum reação
<i>an important element of organization</i>	os funcionários com um importante elementos empregados são um elementos importantes

#### 6.2.15 Pronome Reflexivo

O processamento incorreto do pronome reflexivo *themselves* (s.3) ocorreu 15 vezes por 15 informantes.

Quadro 30 – Exemplos de desvios Pronome Reflexivo

Sintagmas	Desvios
<i>...to transform temselves into e-business...</i>	... as empresas transformarem elas mesmas... ... a auto transformação das empresas... ...para transformar-se sozinha em negócio... ...a transformação de negócios para si mesma...

### 6.2.16 Sintagma Genitivo

Foram encontrados 6 desvios nesta categoria por 6 informantes. Em todos eles, os informantes não processaram o único sintagma genitivo (s.5) do texto, ou seja, *the company's ability*, o qual é marcado pela adição do sufixo genitivo, comumente conhecido como apóstrofe. Esse sufixo marca a relação entre dois NPs da mesma forma que uma preposição, por exemplo, *the child's work* e *the work of the child*.

Quadro 31 – Exemplos de desvios Sintagma Genitivo

Sintagmas	Desvios
<i>...the company's ability...</i>	...a companhia e sua capacidade para .... ...a capacidade de atingimento desejável para... ...objetivos desejados pela empresa nesta... ...da capacidade acerca da empresa ter a capacidade...

[illegible]

Na Tabela 31, procedemos à análise dos desvios cometidos pelos 37 alunos, distribuindo-os em 16 categorias, quantificando-os e ordenando-os pelo número de ocorrências. Nesta Tabela, ainda é possível visualizar mais claramente os desvios que ocorreram de acordo com sua frequência.

Como se pode observar, 45,63% dos 1556 desvios se referem a apenas duas categorias, Pré-Modificação e Reconhecimento S,V,O, sendo 391 desvios - 25,13% - para Pré-Modificação e 319 desvios - 20,50% - para Reconhecimento S,V,O, demonstrando a importância delas para a análise. Além disso, observa-se que os desvios nessas duas categorias apareceram na quase totalidade dos participantes, ou seja, com 35 na categoria Pré-Modificação e 36 na categoria Reconhecimento S,V,O respectivamente.

Também apresentaram relativa frequência, porém, em quantidade inferior, as categorias Classe de Palavras com 8,55%, Subordinação com 8,10% e AUX Modais com 7,07%. Com quantidade ainda menor, mas com alguma representatividade temos as categorias *to* infinitivo com 6,17%, Complemento PP com 5,78% e Coordenação com 4,56%. Vale ressaltar que as oito categorias restantes somadas - Determinante Anafórico, Voz Passiva, Complementizadores *for/that/if*, Verbo *be*, Marcador Sintático Coesão, Sintagma Apositivo, Reflexivos e Sintagma Genitivo - representam apenas 14,14% do total das ocorrências, denotando menor importância na análise global.

A Tabela 32 mostra os 6 tipos de desvios que ocorreram na categoria Pré-Modificação. É interessante notar que a maioria deles ocorreu com o tipo A+N com 131 desvios do total de 391 desvios ocorridos nessa categoria, que representa 33,50%. Essa situação é um tanto surpreendente por três motivos. O primeiro deles é o fato de que, como apontado por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1983, p. 390), os adjetivos em inglês, do ponto de vista morfológico, não são tão complicados como o são em outras línguas, pois não flexionam para gênero, caso ou número.

Tabela 32 – Tipos de desvio da categoria Pré-Modificação

Tipos	Número de desvios	Porcentagem
A+N	131	33,50%
N+N	89	22,87%
A+N+N	60	15,35%
A+A+N	58	14,83%
-ING+N	27	6,91%
-ED part V	26	6,65%
Total	391	100,00%

O segundo motivo é que, dentre os adjetivos que causaram problemas para os participantes na tradução do texto (Anexo 6), vários apresentam o sufixo *-al* em sua constituição, a exemplo de *“critical”*, *“technological”*, *“physical”*, *“neurological”*, *“interpersonal”*, *“social”*, *“organizational”*. Vale lembrar que esse sufixo também está presente na constituição de vários adjetivos no português brasileiro e que, por essa razão, à primeira vista, não deveria ser fonte de dificuldade para falantes nativos desse idioma, aprendendo a língua inglesa.

O terceiro motivo é que todos os adjetivos terminados pelo sufixo *-al* presentes no texto (Anexo 6) também apresentam uma relação de cogniticidade com muitas palavras presentes na língua portuguesa brasileira. Scaramucci (1995), no entanto, na sua pesquisa para a caracterização do léxico na compreensão em leitura em LE, descrita anteriormente na seção 2.9.1, observou uma questão que pode oferecer uma explicação plausível quanto à dificuldade que os participantes tiveram para acessar a cogniticidade dos adjetivos mencionados anteriormente bem como de outras palavras presentes no texto (Anexo 6): que a associação com a LM é feita através do som e que uma relação de cogniticidade pode ser dependente não apenas da forma, mas também do som. Ela salienta também que essa situação aponta para a necessidade de “uma atenção maior a pronúncia das palavras, aspecto praticamente ignorado nas abordagens instrumentais ou naquelas que consideram a leitura como habilidade independente” (SCARAMUCCI, 1995, p. 239).

Por outro lado, ela alerta que a facilidade atribuída às palavras cognatas pode ser ilusória e

[...] vista como uma panacéia para todos os males da leitura, criando expectativas para o aluno/leitor que nem sempre se confirmam na prática, levando esses alunos a generalizações, que trazem confusões e

conseqüentemente, um sentimento, muitas vezes de frustração (SCARAMUCCI, 1995, p.240).

A autora ainda acrescenta que o elemento facilitador das palavras cognatas na leitura pode estar atrelado a outros recursos, tais como, relações semânticas ou sintáticas ou de conhecimento prévio. Outra possível explicação para a dificuldade dos participantes no processamento do tipo A+N da categoria Pré-Modificação pode ser a posição do adjetivo em inglês antes do substantivo, já que em português a maioria dos adjetivos atributivos vem depois do substantivo. Não obstante, se levarmos em consideração o fato de que os participantes puderam usar o dicionário para resolver dificuldades de natureza lexical, como mencionado na seção 3.2.2, parece válido afirmar que são as relações sintáticas entre as palavras que causam a maior parte das dificuldades.

Os desvios na categoria Pré-Modificação, como se pode ver na Tabela 33, não ficaram restritos ao tipo A+N. No entanto, as considerações tecidas sobre os aspectos morfológicos dos adjetivos em inglês, cognitividade e posição em relação ao substantivo do tipo A+N, também se aplicam aos demais tipos, ou seja, A+A+N e A+N+N, já que eles, da mesma forma, trazem adjetivos em suas construções. Esses dois últimos tipos, entretanto, apresentam outro fator que dificultou ainda mais seus processamentos pelos participantes, isto é, o reconhecimento da abrangência dos adjetivos e substantivos estabelecida em uma relação de coordenação com o substantivo a ser modificado pelo uso de uma conjunção ou preposição como, por exemplo, em *developmental and motional concept* (s.8) e *from initial to final stages* (s.1); *crucial maturity or energy indicator* (s.12).

No que diz respeito especificamente ao tipo A+N+N, a maior dificuldade parece ser a presença de um substantivo como modificador de outro substantivo, o qual também está presente no tipo N+N.

Williams (1984, p. 146) refere-se a esses tipos de construções como compostos nominais<sup>78</sup> e ressalta que muitas das dificuldades encontradas pelos leitores de língua inglesa são, na maioria das vezes, explicadas pelo fato desse tipo

<sup>78</sup> Para os propósitos desta pesquisa, a diferença entre construções N+N e compostos nominais restringe-se ao critério ortográfico, isto é, num extremo estão os compostos nominais escritos em uma única palavra, tais como *heartbeat* e *seaweed*; em um nível intermediário as palavras escritas com hífen, como *ice-cream* e, no outro extremo, as construções N+N escritas como duas palavras, como *car door* e *ground cable*. Estou ciente de que um tratamento profundo sobre esse assunto fugiria do escopo deste trabalho. Para maiores informações sobre os critérios utilizados na identificação e estabelecimento das diferenças entre eles, sugiro LGSWE (2010, p.589-591).



de construção não estar presente na LM desses leitores. Para exemplificar essa situação, o autor cita o sintagma em espanhol *programador de computadoras* para *computer programmer* em inglês e o sintagma em francês *un bloc en forme de cylindre d' un alliage d' aluminium* para *aluminium alloy cylinder*. Não causa nenhuma estranheza o fato de a língua portuguesa apresentar a mesma estrutura que a espanhola e a francesa, já que todas pertencem à família das línguas latinas. Sendo assim, teríamos em português os sintagmas “programador de computador” e “cilindro de liga de alumínio” para os sintagmas em inglês, respectivamente. O fato de a língua inglesa apresentar uma forma mais concisa, sem a presença de uma preposição entre os termos constitutivos do sintagma como, por exemplo, *condensation loss* ao invés de *the loss caused by condensation*, e, por essa razão, exigir do leitor procedimentos de processamento diferentes, parece ser o maior motivo para os desvios ocorridos em ambos os tipos A+N+N e N+N. Saber o significado isolado das palavras parece não ser suficiente, pelo menos para esta pesquisa, pois o leitor precisa inferir relações lógicas entre os constituintes.

Quanto aos demais tipos da categoria Pré-Modificação, *-ING+N* e *-ED part V*, como pode-se observar na Tabela 32, eles também causaram problemas para os participantes. Em relação ao tipo *-ING+N*, parece válido afirmar que os participantes, principalmente aqueles de níveis menos avançados, associam a forma *-ING* com o gerúndio do verbo em construções no presente contínuo e não percebem, à primeira vista, que seu uso se estende muito além desse em um sintagma verbal. Quanto ao tipo *-ED part V*, a dificuldade parece ser menor, já que o particípio do verbo também é usado com a mesma função em português, isto é, de modificador.

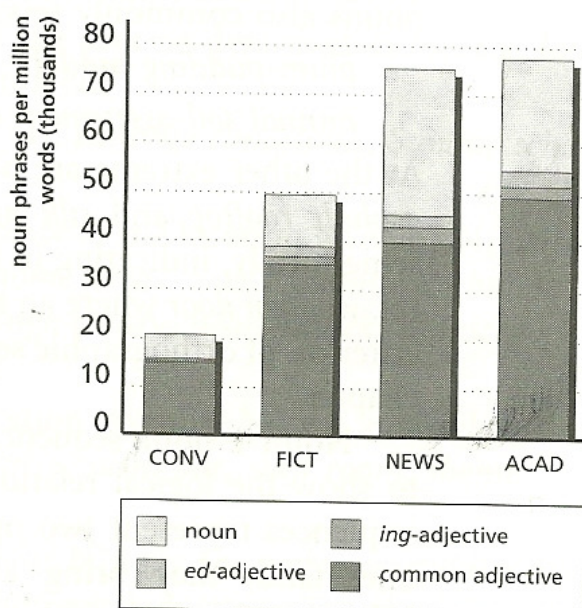
A alta incidência de desvios na categoria Pré-Modificação, revelada no meu estudo, parece sugerir que os alunos apresentam dificuldade para processar pré-modificadores. Meus dados apoiam os resultados dos trabalhos de Salinger (1977, 1984). A esse respeito, Trimble (1977, p.58) ressalta:

Compostos técnicos criam um tipo de problema de aprendizagem diferente para usuários de manuais. Primeiro, eles não são estruturas lexicais comuns em muitas línguas. Segundo, nem todos eles se prestam, de forma fácil, à tradução literal ou transformam-se em frases simples – ao ponto de confundir até o falante nativo de inglês<sup>79</sup>.

<sup>79</sup> *Technical compounds create a different kind of learning problem for the users of manuals. First, they are not a common lexical structure in many languages. Secondly, they do not all yield easily to a literal translation or to turning into simple phrases – even to the point of often confusing the native speaker of English.*

Vale lembrar, no entanto, como salientado por Bartolic (1978, p. 257) que o composto nominal “é uma das mais (se não a mais), dinâmica e flexível de todas as estruturas que são usadas na linguagem técnica”<sup>80</sup>. Essa constatação amplia as conclusões de Palmer (1968, p.72) de que o princípio da economia inerente à escrita técnica é claramente constatado com a disseminação de sintagmas nominais compostos, os quais são construídos a partir de estruturas simples que recebem duas ou mais unidades em justaposição. Trabalhos mais recentes (BIEBER, 2010, p. 588-601) confirmam o vasto uso desses tipos de estruturas no gênero acadêmico, como pode ser observado na Figura 10. De acordo com a figura, enquanto os adjetivos comuns são, de longe, o tipo mais comum de pré-modificadores de substantivos em todos os gêneros, os substantivos são o segundo tipo mais comum em todos eles, ocorrendo com bastante freqüência na linguagem acadêmica.

Figura 10 - Frequência dos tipos de pré-modificadores nos diferentes gêneros



Fonte: Biber et al. (2010)

O vasto uso de pré-modificadores na prosa acadêmica têm implicações importantes para alunos que precisam ler artigos científicos em língua inglesa e, dessa forma, precisam reconhecê-los corretamente na sentença.

<sup>80</sup> ...is one of the most (if not the most), dynamic and flexible of all structures that are used in technical language.

Como pode ser visto, no entanto, os participantes deste estudo tiveram problemas para processar pré-modificadores que ocorreram, em sua maioria, em construções cujos constituintes são característicos do inglês geral. Esse fato parece sugerir que a presença de termos mais técnicos teria prejudicado ainda mais o desempenho dos informantes participantes, pois, como mostra minha experiência, e contrário à idéia de que os alunos conhecem os termos técnicos de suas respectivas áreas, o conhecimento desses termos parece ser, de certa forma, limitado.

Conforme a Tabela 33, outra categoria que apresentou um grande número de desvios foi Reconhecimento S,V,O. O inglês é uma língua S-V-O, assim como o francês, o espanhol e o português no que diz respeito à ordem das palavras. Dessa forma, com exceção de que o inglês exige um sujeito em todas as sentenças, pode-se inferir que falantes da língua portuguesa não deveriam encontrar grandes dificuldades para reconhecer esses elementos em uma sentença na língua inglesa. Meu estudo revelou, no entanto, que, apesar da existência de uma mesma regra para a ordem das palavras, os erros ainda ocorrem.

Tabela 33 – Tipos de desvio da categoria Reconhecimento S, V, O

Tipos	Número de desvios	Porcentagem
-/ING N como O	80	25,08%
-/ING N como S	41	12,85%
Total	121	37,93%
Demais tipos	198	62,07%

Como se pode observar na Tabela 33, são 3 os tipos de desvios encontrados na categoria Reconhecimento S, V, O: -/ING N como Objeto com 80 desvios - 25,08%; -/ING N como Sujeito com 41 desvios - 12,85% e Outros tipos com 198 desvios - 62,07%.

Como sabemos, uma oração pode ser dividida em duas partes principais: o sujeito e o que tradicionalmente chamamos de predicado. Do ponto de vista estrutural, elas, de maneira geral, são constituídas de uma parte nominal e de um núcleo verbal. Essas duas partes juntas expressam uma proposição. A parte nominal da oração, que normalmente ocupa a posição de sujeito e objeto, é caracteristicamente um NP (sigla em inglês para *noun phrase*), mas também pode ser uma oração não-finita com a forma -/ING.

Em relação aos desvios do tipo *-ING* N como Objeto assim como Sujeito na categoria Reconhecimento S,V,O, a maior dificuldade parece estar no reconhecimento da oração não-finita com a forma *-ING* com a função de objeto e sujeito. Os informantes tiveram dificuldade de reconhecê-la como um NP, pois a forma *-ING* parece ser mais prontamente associada com o presente contínuo dos verbos pelos participantes. De acordo com Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1983, p. 434), essa dificuldade talvez possa ser explicada pela interferência da LM, pois a maioria das línguas - Espanhol, Francês e Hebreu - utiliza orações com *that* e infinitivos, e pela relativa baixa frequência de ocorrência da forma *-ING* na linguagem oral em inglês.

Em relação aos outros tipos na categoria Reconhecimento S,V,O, notaram-se equívocos que ocasionaram omissão total ou parcial do sujeito, do verbo ou do objeto da oração. Dessa forma, pode-se observar que, em determinadas situações, nem mesmo as flexões de tempo, de número e pessoa dos verbos serviram de pistas para que os participantes percebessem que se tratava de um verbo e que, como tal, era indispensável para o sentido da oração. Esses equívocos, assim como os demais agrupados na categoria Reconhecimento S,V,O, parecem ter demonstrado que os participantes desta pesquisa ainda têm grandes dificuldades para reconhecer as partes essenciais de uma sentença, revelando, dessa forma, desconhecimento de qualquer tipo de estratégia S,V,O de processamento. Esses dados apoiam as suposições apresentadas por Berman (1987) quanto às dificuldades dos alunos para manipular os componentes essenciais da estrutura de uma sentença.

Outra categoria que teve representatividade foi a de Classe de Palavras com 133 desvios, isto é, 8,55% do total dos desvios e com 32 participantes.

Scaramucci (1995, 1997), no seu estudo sobre o papel do léxico na compreensão em leitura em LE, relata evidências sobre o uso da morfologia, ou mais precisamente, da noção de prefixos, radical e sufixos, por parte dos seus participantes, para reconhecer palavras e, assim, construir um sentido para o texto. De acordo com a autora, sufixos podem ser recursos lexicais na medida em que ajudam a acessar o significado de uma palavra sem considerar as possíveis relações com outras palavras na oração e podem, também, ser recursos sintáticos quando envolvem a relação com outras palavras. Ambos os recursos foram utilizados pelos 3 informantes que participaram da segunda fase da pesquisa da

autora na tentativa de construção de sentido de um texto. No entanto, somente o participante cujo nível de proficiência em LE era mais avançado conseguiu obter sucesso. Uma explicação plausível apresentada pela autora é de que o conhecimento das partes da palavra era incompleto, pois conhecia o sufixo, mas desconhecia o radical. Além disso, o leitor avançado parecia ter uma noção clara de quando usar esse recurso, ou em que situações ele poderia ser eficiente. O mais importante, no entanto, parece ser o fato de que enquanto recursos lexicais caracterizaram o comportamento dos leitores menos proficientes, recursos sintáticos caracterizaram o comportamento do leitor mais avançado.

Em relação aos recursos sintáticos, especificamente, os resultados deste estudo parecem corroborar os de Scaramucci (1995). No entanto, esta pesquisa parece sugerir que os recursos sintáticos têm uma maior importância, já que os participantes puderam, com exceções, resolver suas dificuldades lexicais com a ajuda do dicionário. O maior problema parece ser a falta de percepção das relações que as palavras estabelecem uma como as outras na oração, fazendo com que o sujeito não consiga perceber, por exemplo, que a palavra *study* na sentença *This study aims at finding some of the causes for depression* pertence à categoria dos substantivos e que em *I study very hard* ela pertence à categoria dos verbos. Os resultados também apoiam as suposições de Berman (1987) que afirma que para chegar ao conteúdo proposicional de uma sentença, os leitores precisam ser capazes de manipular os afixos que servem de marcadores das *relações gramaticais* entre as palavras de uma oração.

Duas outras categorias também apresentaram relativa frequência: Subordinação com 8,10% e AUX Modais com 7,07%. Em relação à categoria Subordinação, os resultados parecem, novamente, corroborar Berman (1987) no que diz respeito à importância de o leitor ser capaz de lidar com a estrutura dos componentes de uma sentença a partir do modo de como eles se interrelacionam hierarquicamente para conseguir chegar ao significado proposicional de uma sentença. A esse respeito, a autora diz:

Em relação à estrutura dos componentes, parece que o leitor precisa, acima de tudo, reconhecer as partes básicas de uma sentença – o que constitui a

sua oração principal, quais são seus predicados e argumentos em termos proposicionais [...] (BERMAN, 1987, p.140).<sup>81</sup>

Outra questão não somente relacionada à categoria da Subordinação é a tendência dos participantes deste estudo de selecionar somente uma função/significado de uma determinada palavra, corroborando os resultados encontrados por Berman (1987) e Scaramucci (1995). Por exemplo, a preposição *since*, na sentença 4, que foi, repetidas vezes, percebida como se estivesse expressando uma relação de tempo e não de causa. Essa dificuldade parece não se restringir aos participantes desta pesquisa, já que Berman (1987) também cita dois fatos baseados em relatos que ilustram o mesmo problema.

O primeiro fato diz respeito a dois parágrafos consecutivos em um texto de ensino médio em inglês para alunos israelenses que começavam com a palavra *since*. No primeiro parágrafo, a palavra dava início a uma oração de tempo, enquanto que no segundo a uma oração de causa. A professora que utilizava esse material comentou que seus alunos interpretaram as duas ocorrências da palavra com o significado de “desde”. O segundo fato ocorreu com a palavra *while*, que foi processada por alguns informantes como um *concessivo* e não como um *marcador de duração de tempo*. Em ambos os fatos, o não reconhecimento do sentido exato das palavras levou os informantes a um não entendimento da relação entre as orações das sentenças. Essa situação parece apontar para a necessidade de se adotarem procedimentos metodológicos para o ensino da língua inglesa como LE que enfatizem o fato de que uma palavra pode ser portadora de mais de um significado e função, e que o não reconhecimento desse fato pode alterar a relação que ela tem com os demais elementos constitutivos de uma sentença.

Em relação aos desvios acomodados na categoria AUX Modais, que assim como a categoria Subordinação também apresentaram relativa frequência, parece válido afirmar, assim como Celce-Murcia (1983, p.80), que uma das dificuldades dos leitores está no fato de que esses auxiliares contrariam a regra do acréscimo da terminação *s* aos verbos na terceira pessoa do singular no tempo presente, dificultando, assim, seu reconhecimento. Outra fonte de dificuldade que pode explicar os desvios cometidos é o fato de o leitor não identificar esses verbos como

<sup>81</sup> *In terms of constituent structure, it would seem that a reader must first and foremost recognize the basic parts of a sentence – what constitutes its main and subordinate clauses, what their predicate and arguments are in propositional terms...*

modalizadores e que, como tal, nem sempre possuem outro verbo como equivalente na língua portuguesa. O verbo modal *may* é um exemplo, pois muitas vezes pode ser entendido como o advérbio “talvez”.

Este fato parece indicar, novamente, a necessidade de mudanças metodológicas que incluam comentários especificamente direcionados para o processo da modalização. A modalização, por esse motivo a denominação auxiliares modais, permite o uso de uma expressão, e não necessariamente um verbo, que vai suavizar ou clarificar a informação veiculada pelo verbo. Esse processo de modalização não se verifica somente com o uso de verbos modais, mas também com o uso de outras palavras. Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss*, entre os modalizadores tem-se: a) os advérbios (talvez, possivelmente, etc.), que indicam se o conteúdo do enunciado foi ou não inteiramente assumido pelo locutor; b) o modo verbal (indicativo, subjuntivo), que indica se o enunciado expressa um fato ou um desejo (Pedro veio; gostaria que Pedro viesse); c) o verbo auxiliar modal, que indica a noção de necessidade ou possibilidade (Pedro pode vir; Pedro deve vir); d) uma oração principal cujo verbo expressa modalidade (é possível que Pedro venha).

Finalmente, algumas considerações a respeito das 8 categorias restantes que, somadas, representam apenas 14,24% do total de ocorrências. A esse respeito, sinto novamente a necessidade de enfatizar que o fato de essas categorias apresentarem um número menor de ocorrências não significa que as dificuldades sejam menores. A quantificação das ocorrências é relativa ao texto escolhido, o qual, no entanto, representa um tipo de gênero comumente lido pelos alunos.

Todas as evidências em relação a essas categorias parecem mostrar que, principalmente os alunos com uma proficiência mais baixa, precisam de uma maior sensibilização quanto: 1) ao fato de que certos verbos e adjetivos são associados com uma determinada preposição, fato revelado na categoria Complemento PP; 2) ao fato de que a preposição *by* também tem a função de introduzir o agente da passiva; 3) de que *that*, comumente associado com a função de pronome demonstrativo, é, também, importante complementizador e que como tal assume o significado de “que”, em português, introduzindo orações relativas; 4) de que certas palavras fazem referência a outras previamente apresentadas no texto, como no caso dos determinantes anafóricos.

Como vimos nessa discussão, são vários os elementos chaves que impedem os leitores de conferir sentido a uma sentença e apontam para a existência

de um limiar de conhecimento sintático, sem o qual o conhecimento lexical não consegue ser operacionalizado. Isso, no entanto, não significa dizer que o conhecimento lexical não seja importante. Assim como esta pesquisa aponta para a existência de um limiar de conhecimento sintático, outras apontam para a existência de um limiar de conhecimento lexical (SCARAMUCCI, 1995). No entanto, os dados desta pesquisa parecem corroborar as pesquisas que apontam que é a sintaxe o elemento absolutamente fundamental para se chegar ao significado apropriado de um texto. Dentre algumas, Alderson e Urquhart (1984); Berman (1984); Qian (2002); Perfetti, Landi e Oakhill (2005); Koda (2004); Grabe (2009); Shiotsu (2003); e Shiotsu e Weir (2007).



## CAPÍTULO 7

### ANÁLISE DO PILOTO 2 E VALIDAÇÃO PARALELA

Este capítulo visa apresentar os resultados da correção e da análise do Piloto 2, que foi aplicado para 50 informantes já descritos. Primeiro, será apresentada a análise estatística descritiva do teste para que se possa visualizar o desempenho dos alunos em relação à tendência central e a dispersão. Tal procedimento permite que os escores dos alunos possam ser interpretados em relação ao contexto de toda a distribuição dos escores. Segundo, serão apresentadas a análise de facilidade dos itens (ou simplesmente *IF*, sigla em inglês para *item facility*) e a análise de discriminação do item (ou simplesmente *ID*, sigla em inglês para *item discrimination*) dos 70 itens que constituem o Piloto 2. Por último, será determinado o coeficiente de confiabilidade e o de correlação.

Conforme mencionado na seção 4.3, para um entendimento conceitual das análises estatísticas utilizadas na análise dos dados do piloto 2, o leitor deveria se reportar a Brown (2005), Capítulo 4. Algumas informações a esse respeito, no entanto, são essenciais para que seja possível compreender e interpretar os números gerados pelas análises. Com esse intuito, apresento um parágrafo introdutório antes de cada uma das análises, quando necessário. Esse deslocamento teórico tem como objetivo a necessidade específica de se fazer uma relação direta entre esses conceitos e a análise dos dados. A apresentação dessas informações imediatamente antes da análise evita que o leitor tenha que retornar em busca dessas informações antes de prosseguir a leitura.

#### 7.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO PILOTO 2

A Tabela 34 apresenta a análise estatística descritiva do piloto 2:

Tabela 34 – Análise estatística descritiva do piloto 2

Número de participantes ( $N$ )	50.00
Número de itens no teste ( $k$ )	70.00
Média ( $M$ )	38.08
Moda	32.00
Mediana	33.00
Menor valor - maior valor	11-70
Intervalo	59.00
Desvio padrão ( $SD$ )	17.05
Assimetria	0.49
Curtose	-1.09

A análise estatística descritiva ajuda-nos a visualizar o desempenho dos alunos em relação à tendência central e dispersão. Dessa forma, as pessoas envolvidas na elaboração de um exame conseguem não somente entender o que aconteceu na sua administração, mas conseguem, também, divulgar os escores dos alunos em um contexto que leva em consideração a distribuição dos escores na sua totalidade. Consequentemente, cada escore assume um maior significado para os alunos, administradores e professores envolvidos.

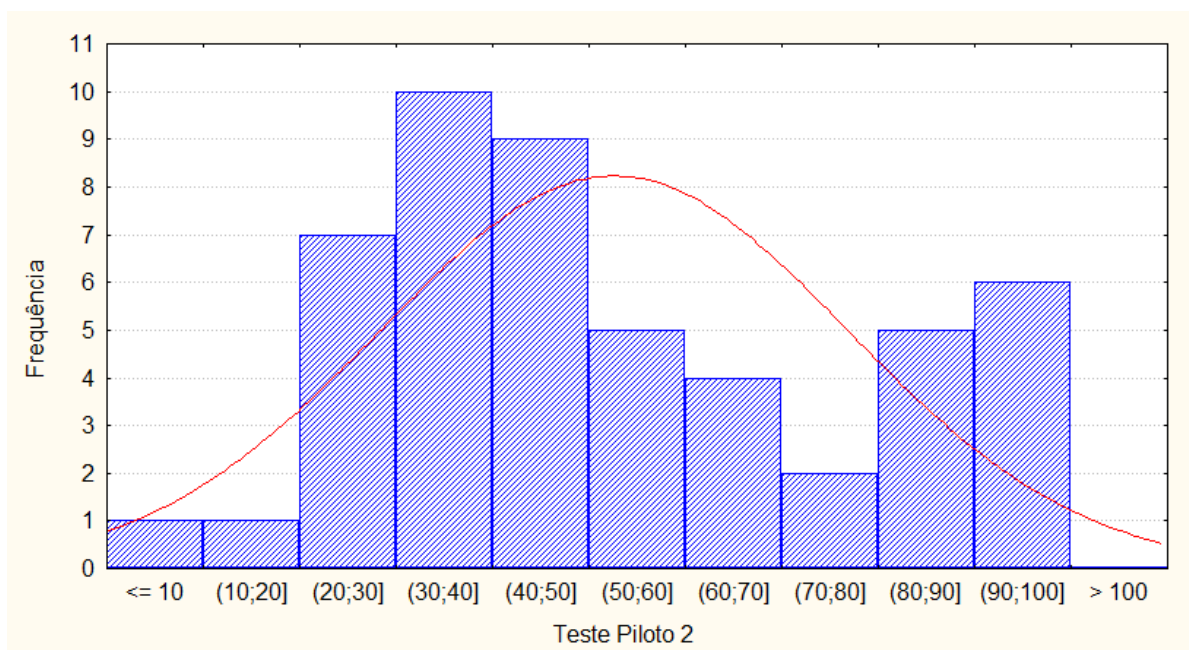
Para um *teste referenciado em norma* estar apropriado, ele precisa distribuir os escores dos alunos em uma curva normal ou bem aproximada de uma, já que uma distribuição perfeitamente normal parece pertencer a um conceito que pode ser visto por algumas pessoas como pertencente a um mundo idealizado (BROWN, 2005, p.121).

Uma forma relativamente fácil de detectar se uma distribuição é normal é examinar os indicadores de tendência centrais, ou seja, a média, a moda, a mediana e o ponto de média. Se eles forem os mesmos ou apresentarem números similares, pode-se dizer que a distribuição é normal (BROWN, 2005, p.130). Por outro lado, se eles forem muito diferentes, a distribuição é provavelmente distorcida, indicando que há alguma coisa errada com o teste que pode estar muito difícil ou muito fácil.

Levando em consideração o que foi dito a respeito de distribuição normal, conforme a Tabela 34, o piloto 2 teve uma média de 38.08, uma moda de 32.00 e uma mediana de 33.0. A partir desses números, pode-se concluir que a distribuição

ocorreu de forma bem equilibrada, pois os indicadores de tendência centrais foram, de maneira geral, similares. Isto pode ser visto na Figura 11.

Figura 11 – Distribuição dos escores dos participantes do piloto 2 em porcentagem



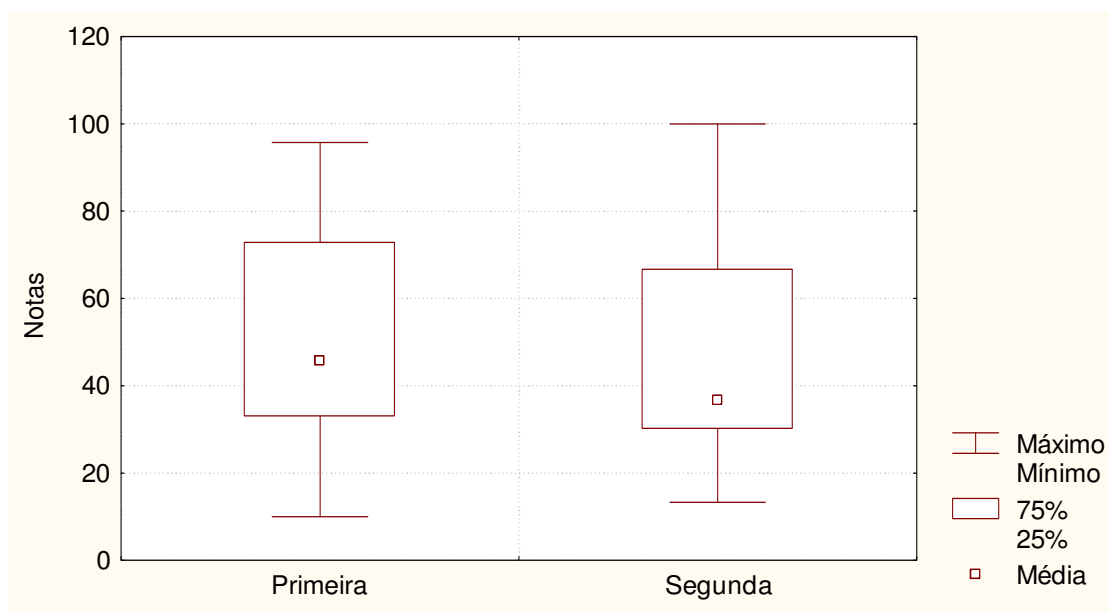
Fonte: A autora

O gráfico da Figura 11 apresenta os escores dos participantes do piloto 2 em porcentagem. Isto é, cada conjunto de números entre parênteses ao longo do eixo da abscissa significa um intervalo de porcentagem. Por exemplo, de acordo com gráfico, pode-se dizer que 7 alunos tiveram um escore que se situa entre 20% e 30% do escore bruto total. Essa forma de apresentação permite uma visualização mais clara dos dados.

Outro indicativo de que a distribuição de um grupo de resultados pode ser considerada normal é a ausência de *outliers*, isto é, pontos fora da curva.

O gráfico da Figura 12 mostra que não há *outliers* na distribuição dos escores do piloto 2.

Figura 12 – Gráfico de Box Plot



Fonte: A autora.

A assimetria e a curtose da curva também fornecem informações sobre sua normalidade. Para o piloto 2, como pode ser observado na Tabela 34 que apresenta a análise estatística descritiva, os valores encontrados foram: assimetria = 0.49 e curtose = -1.09. De acordo com Brown (1997), distribuições perfeitamente normais produzem assimetria e curtose de aproximadamente zero. No entanto, como mencionado na seção 3.2, uma distribuição perfeitamente normal é algo muito difícil, quase que idealizado. No entanto, valores que ultrapassem 2 erros padrão de assimetria (2 *ses* sigla em inglês para *standard error skewness*) e de curtose (2 *sek* sigla em inglês para *standard error kurtosis*) indicam que a distribuição é assimétrica em um grau significativo. Calculando-se o *ses* e o *sek* do piloto 2 temos 0.34 e 0.69 respectivamente. Esses valores multiplicados por dois, resultam em 0.68 e 1.38 que, por sua vez, são maiores que os valores encontrados para simetria e curtose para o piloto 2, ou seja, 0.49 e -1.09, respectivamente. Assim, pode-se concluir que a curva não possui nenhuma assimetria e curtose significantes que comprometeriam os cálculos estatísticos da confiabilidade do teste e do coeficiente de correlação, pois eles partem do pressuposto que a distribuição é normal.

## 7.2 ÍNDICE DE FACILIDADE (*IF*) E ÍNDICE DE DIFICULDADE (*ID*) DOS ITENS

A análise de item referenciado em norma envolve o uso de dois procedimentos estatísticos, *IF* e *ID*, que tem como finalidade precípua ajudar o elaborador a entender e melhorar a eficácia dos itens utilizados em um determinado teste (BROWN, 2005, p.66). O valor de facilidade do item (*IF*) pode variar entre 0.00 até 1.00. Quanto mais próximo de 1.00, mais fácil o item é considerado e, à medida que se distancia de 1.00, mais difícil ele se torna. Sendo assim, um item com *IF* de 0.25 seria um item muito difícil. Em contraste, um item com *IF* de 0.95 seria um item muito fácil. O valor de discriminação do item (*ID*), por outro lado, indica até que ponto um item separa os alunos que tiveram um bom desempenho no teste como um todo daqueles que não tiveram. Um item com um índice de discriminação de 1.00 é bem alto porque indica um contraste máximo entre o grupo de participantes que teve escores altos do grupo que teve escores baixos. Os índices de discriminação podem variar entre 1.00 até -1.00. Levando-se em consideração que os itens ideais em um teste referenciado em norma teriam um *IF* de 0.50 e um *ID* o mais alto possível, situação rara na realidade, itens com um *IF* que se situam em um intervalo entre 0.30 e 0.70 são geralmente considerados aceitáveis (BROWN, 2005, p.75). Uma vez selecionados os itens de acordo com esse critério, os melhores itens entre eles seriam aqueles que apresentassem o maior índice de *ID*.

De acordo com as especificações do teste (Anexo 16), ele deve conter 50 itens com 25 itens em cada texto. Como se sabe, alguns itens acabam não apresentando índices satisfatórios de discriminação e são, por esse motivo, descartados. Por esse motivo, elaboraram-se 70 itens para poder escolher aqueles com maiores índices de discriminação para comporem o teste final.

Com base no critério sugerido por Brown (2005), os dados foram analisados levando-se em conta, principalmente, o fato de possuírem um *ID* o mais alto possível, com um índice de *IF* razoável, isto é, nem tão alto nem tão baixo.

Dos 70 itens, 25 itens - 36% - tiveram um *ID* entre **0.69** e **0.94**. São eles: Item 1, Item 3, Item 10, Item 11, Item 12, Item 13, Item 15, Item 16, Item 17, Item 18, Item 19, Item 38, Item 43, Item 45, Item 47, Item 48, Item 50, Item 51, Item 52, Item 53, Item 57, Item 58, Item 62, Item 68 e Item 69. Em ordem decrescente e com os respectivos *IF* entre parênteses, apresento esses itens com os seus *ID*'s. Itens com ***ID*=0.94**: Item 1 (0.38), Item 48 (0.44); Itens com ***ID*=0.81**: Item 12 (0.48), Item 13

(0.58), Item 17 (0.38); Item 18 (0.54), Item 57 (0.42); Itens com **ID=0.75**: Item 3 (0.56), Item 15 (0.54), Item 16 (0.46), Item 19 (0.40), Item 38 (0.40), Item 45 (0.64), Item 52 (0.40), Item 62 (0.48), Item 68 (0.30), Item 69 (0.72); Itens com **ID=0.69**: Item 10 (0.56), Item 11 (0.48), Item 43 (0.40), Item 47 (0.60), Item 50 (0.50), Item 51 (0.40), Item 53 (0.50), Item 58 (0.48).

Mantendo o critério de que quanto mais alto o *ID* melhor, os próximos itens selecionados apresentam um *ID* entre **0.50** e **0.63**, perfazendo um total de 28 itens que se encontram nesse intervalo, ou seja, 40% dos itens da prova. São eles: Item 2, Item 4, Item 5, Item 6, Item 7, Item 9, Item 14, Item 21, Item 22, Item 24, Item 25, Item 26, Item 27, Item 29, Item 36, Item 37, Item 39, Item 40, Item 44, Item 46, Item 54, Item 56, Item 59, Item 63, Item 65, Item 66, Item 67, Item 70.

Em ordem decrescente e com os respectivos *IF* entre parênteses, apresento esses itens com seus *ID*'s. Itens com **ID=0.63**: Item 14 (0.64), Item 21 (0.62), Item 22 (0.62), Item 26 (0.44), Item 29 (0.24), Item 36 (0.48), Item 37 (0.48), Item 44 (0.70), Item 56 (0.58), Item 66 (0.54); Itens com **ID=0.56**: Item 2 (0.64), Item 4 (0.32), Item 5 (0.64), Item 9 (0.66), Item 54 (0.64), Item 59 (0.42), Item 63 (0.48); Itens com **ID=0.50**: Item 6 (0.68), Item 7 (0.78), Item 24 (0.32), Item 25 (0.60), Item 27 (0.62), Item 39 (0.54), Item 40 (0.66), Item 46 (0.76), Item 65 (0.66), Item 67 (0.72) e Item 70 (0.46).

Os 17 itens restantes se situam em um intervalo de *ID* que varia entre **0.44** e **0.06**. Itens com **ID=0.44**: Item 28 (0.60), Item 33 (0.52), Item 55 (0.66), Item 60 (0.66); Itens com **ID=0.38**: Item 20 (0.66), Item 23 (0.36); Itens com **ID=0.3**: Item 8 (0.32), Item 34 (0.42), Item 35 (0.66), Item 64 (0.76); Itens com **ID=0.25**: Item 31 (0.54), Item 32 (0.64); Itens com **ID=0.19**: Item 30 (0.46), Item 41 (0.80); Itens com **ID=0.13**: Item 42 (0.70); Itens com **ID=0.06**: Item 49 (0.62) e Item 61 (0.42).

Tendo separado os itens de acordo com os seus respectivos *ID*'s, pode-se agora selecionar os 50 melhores itens, isto é, aqueles com maior *ID*, para constituir uma futura versão final do exame. Sendo assim, os 25 melhores itens para serem usados com o Texto 1 do Piloto 2 ( Anexo 14), com seus respectivos *ID*'s entre parênteses, em ordem decrescente de *ID*, são: Item 1(0.94), Item 12 (0.81), Item 13 (0.81), Item 17 (0.81), Item 18 (0.81), Item 15 (0.75), Item 16 (0.75), Item 19 (0.75), Item 10 (0.69), Item 11 (0.69), Item 14 (0.63), Item 21 (0.63), Item 22 (0.63), Item 26 (0.63), Item 29 (0.63), Item 36 (0.63), Item 37 (0.63), Item 2 (0.56), Item 4 (0.56), Item 5 (0.56), Item 9 (0.56), Item 6 (0.50), Item 7 (0.50), Item 24 (0.50) e Item 25 (0.50).

Os 25 melhores itens para serem usados com o Texto 2 do Piloto 2 (Anexo 14), com seus respectivos *ID's* entre parêntese, em ordem decrescente de *ID*, são: Item 48 (0.94), Item 57 (0.81), Item 38 (0.75), Item 45 (0.75), Item 52 (0.75), Item 62 (0.75), Item 68 (0.75), Item 69 (0.75), Item 43 (0.69), Item 47 (0.69), Item 50 (0.69), Item 51 (0.69), Item 53 (0.69), Item 58 (0.69), Item 44 (0.63), Item 56 (0.63), Item 66 (0.63), Item 54 (0.56), Item 59 (0.56), Item 63 (0.56), Item 39 (0.50), Item 40 (0.50), Item 46 (0.50), Item 65 (0.50) e Item 67 (0.50).

### 7.3 COEFICIENTE DE CONFIABILIDADE

Outro procedimento estatístico calculado para o piloto 2 foi o coeficiente de confiabilidade *Alpha de Cronbach* - e o erro padrão de medida (SEM sigla em inglês para *Standard Error Measurement*), que foram, respectivamente, de 0.96 e 3.45.

Como vimos na seção 3.4.3, um teste é considerado confiável quando é preparado, administrado e corrigido de tal forma que a probabilidade de se obter uma pontuação similar no mesmo teste, administrado para os mesmos alunos, mas numa situação diferente, seja a mesma (HUGHES, 1989, p.9). O coeficiente de confiabilidade *Alpha de Cronbach*, que pode variar até 1.00, estima a confiabilidade de um teste em termos percentuais. Dessa forma, pode-se dizer que a chance dos mesmos alunos que fizeram o piloto 2 obterem a mesma nota em outra situação é de 96%.

No entanto, o coeficiente de confiabilidade é apenas um modo de olhar a questão da consistência de um *teste referenciado em norma*. O outro modo chama-se *erro padrão de medida* (SEM sigla em inglês para *Standard Error of Measurement*) e é usado para determinar o intervalo ao redor do escore do aluno dentro do qual o escore do aluno se localizaria se o teste fosse administrado diversas vezes para a mesma pessoa (BROWN, 2005, p. 188). Por exemplo, se um aluno que tirou 80 em um teste cujo SEM é igual a 5, pode-se concluir que seu próximo escore se localizaria em um intervalo de 1 SEM para mais e de 1 SEM para menos. Isso equivale dizer que seu escore estaria em um intervalo entre 85 (80+5) e 75 (80-5) 68% das vezes se ele fizesse o teste várias vezes. Sendo assim, parece seguro afirmar que quanto menor o SEM mais consistente o teste pode ser considerado, pois menor será o intervalo de flutuação ao redor do escore bruto do

aluno. Diante do exposto, pode-se afirmar que o piloto 2 é um teste com alto nível de confiabilidade.

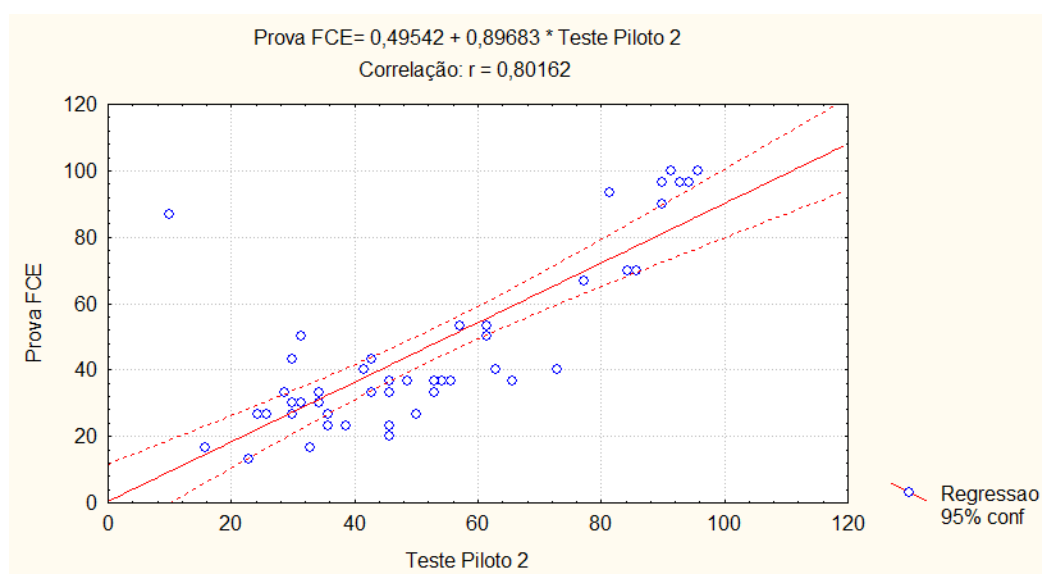
#### 7.4 COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO

O propósito de uma análise de correlação em um teste de língua é examinar como os escores em dois testes se assemelham em relação à distribuição dos alunos. O coeficiente é um valor numérico que pode atingir um valor máximo de 1.0 caso a relação entre os escores nos dois testes seja perfeita e positiva, isto é, os alunos que tiveram um escore alto em um teste tiveram um escore alto no outro e vice versa (BROWN, 2005, p.139).

O resultado da análise de correlação entre o piloto 2 e o teste de leitura do exame de proficiência internacional *First Certificate of English* (FCE) foi de 0.80 e é estatisticamente significativa para  $p < 0.05$ , ou seja, com 95% de certeza. Em outras palavras, há somente 5% de chance que essa correlação tenha ocorrido simplesmente por acaso.

O gráfico da Figura 13 mostra a correlação entre os dois testes, onde é possível visualizar que a relação entre os dois conjuntos de escores é linear. Em outras palavras, é possível traçar uma linha estreita pelos pontos plotados no gráfico.

Figura 13 – Correlação entre o piloto 2 e o teste de leitura do FCE



Fonte: A autora.



Saber, porém, que o coeficiente encontrado é estatisticamente significativo não é o suficiente. Há necessidade de saber, também, se esse coeficiente é significativo, isto é, interessante. Para tal, calcula-se o índice de determinação que para piloto 2 foi de 0.64. Esse coeficiente revela qual a proporção de variância nos dois grupos de escores que é comum a ambos os testes. Se mudarmos duas casas decimais para direita, o coeficiente de determinação pode ser interpretado como porcentagem. Assim, pode-se dizer que 64% da variância do piloto 2 é compartilhado com o teste de leitura do exame *First Certificate of English*.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a correlação entre o piloto 2 e o teste FCE é alta, estatisticamente significativa para  $p < 0.05$  e significativa.

## **CAPÍTULO 8**

### **CONCLUSÃO**

Neste capítulo procedo à discussão e integração dos dados obtidos nas quatro fases desta pesquisa. Posteriormente, efetuo uma análise das contribuições, limitações desta investigação no seu todo, bem como sugestões para pesquisas futuras.

#### **8.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo central desta tese foi o de elaborar um instrumento, válido e confiável, a partir das necessidades dos alunos, professores e coordenadores, para avaliar os conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão de textos acadêmicos em língua inglesa, para ser utilizado com alunos ingressantes nos cursos de mestrado em dois programas de pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) e Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Ponta Grossa.

Esse objetivo central foi desdobrado em 4 fases, denominadas Fase 1, Fase 2, Fase 3 e Fase 4. A Fase 1 consistiu em identificar as necessidades e dificuldades, na perspectiva dos alunos, professores e coordenadores, em relação ao uso da língua inglesa nos dois programas de pós-graduação. A Fase 2 foi conduzida com o objetivo de identificar as dificuldades linguísticas, principalmente aquelas relacionadas à sintaxe, que causam dificuldade na compreensão de textos acadêmicos. A Fase 3 consistiu na elaboração, validação de conteúdo e aplicação da proposta do modelo de prova de proficiência de leitura que mediu o conhecimento linguístico da língua inglesa, principalmente aquele revelado na Fase 2. A Fase 4 teve como objetivo a condução da validação paralela da prova.

Para atingir o objetivo da Fase 1, que se fundamentou no arcabouço teórico dos autores Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St John (1998), Celani et al. (2005), parti de 3 hipóteses, a saber: Hipótese 1 - A habilidade de leitura em língua inglesa possui mais significância para desenvolver a dissertação do que para cursar as disciplinas do curso; Hipótese 2 - A habilidade de escrita em língua inglesa

está se tornando cada vez mais importante para os alunos interessados em produção científica e Hipótese 3 – O aluno de mestrado da UTFPR - Campus de Ponta Grossa tem pouco conhecimento da língua inglesa e, por essa razão, tem dificuldade para ler em língua inglesa.

Para testar essas 3 hipóteses, elaborei dois questionários, um para os alunos e outro para os professores e coordenadores. Participaram dessa fase da pesquisa 47 participantes, sendo 31 alunos, 15 professores e 1 coordenador. A análise dos dados coletados confirmou parcialmente a hipótese 1, que previa que a habilidade de leitura em língua inglesa possui mais significância para desenvolver a dissertação do que para cursar as disciplinas do curso. Para os alunos, a habilidade de leitura é importante tanto para cursar as disciplinas do curso, como para escrever a dissertação. Para os professores e coordenadores, no entanto, a habilidade de leitura é vista como sendo mais importante para desenvolver a dissertação do que para cursar as disciplinas do curso. Além disso, os resultados revelaram que a leitura de artigos científicos em revistas de interesse é o gênero lido com maior frequência com o propósito de incorporar os conhecimentos adquiridos em artigos e para a pesquisa/escrita da dissertação.

A análise dos dados confirmou a hipótese 2, que previa que a habilidade da escrita em língua inglesa está se tornando cada vez mais importante para os alunos interessados em produção científica.

De acordo com os dados levantados, foi possível, também, confirmar parcialmente a hipótese 3, de que o aluno de mestrado da UTFPR - Campus de Ponta Grossa acredita ter dificuldade para ler em língua inglesa. Os dados revelaram que mais da metade dos alunos tem dificuldade moderada para ler textos em nível de compreensão detalhada e apontaram o vocabulário e a estrutura das sentenças como sendo os maiores responsáveis. A grande maioria dos alunos, no entanto, acredita não ter dificuldade para entender a ideia principal de um texto.

Para conduzir a Fase 2 da pesquisa – a fase de maior importância, pois dela resultou a matéria-prima que constituiu o conteúdo da especificação do teste –, solicitei que os 37 alunos que participaram dessa etapa realizassem uma tradução, para a língua portuguesa, de uma introdução de um artigo científico. Os desvios cometidos na realização desta tarefa foram cuidadosamente analisados e 16 categorias foram criadas para acomodá-los. As categorias, em ordem decrescente de frequência de ocorrência de cada tipo de desvio, são: Pré-Modificação;

Reconhecimento de Função Sintática de Sujeito (S), Verbo (V), Objeto (O); Classe de Palavras; Subordinação; Auxiliares Modais; *to* infinitivo e Infinitivo destituído de *to* em oração não-finita; Complemento Sintagma Preposicional; Coordenação; Determinante Anafórico; Complementizadores *for*, *that*, *if*; Voz Passiva; Marcador Sintático de Coesão; Verbo *be*; Sintagma Nominal Apositivo; Pronome Reflexivo e Sintagma Genitivo.

Dos 1556 desvios cometidos, 391 desvios se referem à categoria Pré-Modificação e 319 desvios para a categoria Reconhecimento de Função Sintática de Sujeito, Verbo, Objeto. O alto número de ocorrências de desvios nas duas categorias demonstra a sua importância para a leitura de textos acadêmicos. É importante lembrar, no entanto, que esses desvios são relativos ao texto escolhido para a análise e, dessa forma, não podem ser vistos como uma medida absoluta. Por outro lado, não podemos esquecer de que o texto escolhido é autêntico e constituinte do gênero artigo científico, o qual foi apontado pela análise de necessidades como sendo o gênero acadêmico mais indicado para leitura em LE, e que, por essa razão, apresenta um excelente potencial para revelar as dificuldades sintáticas que os alunos enfrentam quando precisam ler.

Os resultados dessa fase parecem oferecer evidências claras da importância do conhecimento sintático para que o leitor consiga chegar ao significado proposicional de um texto escrito. Embora estudos ofereçam evidências da importância do vocabulário como um indicador de bom desempenho na leitura, os resultados desta fase da pesquisa parecem indicar que o conhecimento sintático é um fator ainda mais determinante. Nem mesmo o acesso dos participantes ao dicionário para executar a tarefa solicitada evitou a ocorrência de inúmeros equívocos. Isso parece demonstrar que o significado isolado das palavras, o qual é disponibilizado pelo dicionário, muitas vezes não é o suficiente. Para que se possa iniciar a construção de um sentido para o texto em LE, como mostraram os resultados, parece haver necessidade não somente de um limiar de conhecimento lexical, mas, principalmente, de um teto de conhecimento sintático sem o qual um bom leitor em L1 não consegue transferir suas estratégias compensatórias para a leitura em LE/L2.

Tendo identificado a habilidade de leitura como a mais importante pelos alunos e professores/coordenadores para ambos os cursos de mestrado e identificado as dificuldades linguísticas que esses alunos enfrentam quando

precisam ler em língua inglesa, passou-se para a Fase 3 da pesquisa. Essa fase caracterizou-se, principalmente, pela definição do propósito do teste e de seu construto, pela descrição das especificações do teste, pelo desenvolvimento, validação de conteúdo, aplicação dos pilotos 1 e 2 e pela análise dos dados do piloto 2.

Dentre os tipos de testes disponíveis, optei pelo de proficiência, em virtude de que suas características iam ao encontro dos propósitos pretendidos, ou seja, não avaliar a aprendizagem de nenhum programa de língua específico, definir o conteúdo do teste com base nas necessidades de uso da língua-alvo e determinar o nível de proficiência geral do aluno em comparação com outros alunos. O construto do teste a ser medido pelo exame foi o conhecimento sintático da língua inglesa, com especial atenção àquele que causa dificuldade para os alunos dos programas de pós-graduação da UTFPR - Campus de Ponta Grossa (Programa em Engenharia de Produção e Programa de Ensino de Ciência e Tecnologia), revelado na Fase 2 deste trabalho.

O método utilizado para a operacionalização do construto foi o *cloze* modificado com quatro opções para que o candidato escolhesse aquela que melhor completasse a lacuna. Dois textos foram escolhidos para os pilotos 1 e 2 – *Endangered Native Species* com 532 palavras e *How Brain Training Can Boost Intelligence* com 426 palavras. Eles foram selecionados de acordo com os critérios estabelecidos e descritos na especificação (Anexo 16). Para garantir que o nível de dificuldade deles fosse o mesmo dos artigos científicos em revistas da área de interesse dos alunos, já que esse foi o gênero revelado na Fase 1 como o que é lido com maior frequência, eles foram analisados mecanicamente para obtenção do indicador *Flesch* de dificuldade de leitura e obtiveram um indicador de dificuldade 45.2, isto é, foram considerados textos difíceis.

O piloto 1 foi elaborado levando-se em consideração todas as especificações do teste (Anexo 16), com exceção do número de itens. Ao invés de 50 questões, foram elaboradas 70 questões, sendo 37 para o primeiro texto e 33 para o segundo. Esse procedimento se explica pelo fato de que alguns itens acabam não apresentando índices satisfatórios de discriminação e são, por esse motivo, descartados. Com o piloto 1 produzido, consultaram-se 4 especialistas da área que, em posse do piloto 1 e das suas especificações, validaram o seu conteúdo, discutindo a adequação dos itens em relação ao conteúdo que se pretendia testar. O

piloto 1 foi reelaborado, levando-se em consideração as modificações sugeridas pelos 4 especialistas, e foi aplicado em uma amostra de 5 alunos com um perfil similar aos examinandos em relação à idade e à experiência acadêmica e de níveis de proficiência que variassem entre intermediário baixo e avançado, a fim de verificar se o teste continha questões de diferentes níveis de dificuldade, ou seja, difíceis, médias e fáceis. Ao término da prova, os participantes emitiram suas opiniões sobre a dificuldade das questões, a adequação do tempo da prova, a relevância dos textos escolhidos bem como a clareza das instruções e o *layout* da prova. Com os comentários dos alunos, o piloto 1 foi revisado, aperfeiçoado e passou a ser chamado piloto 2. As 70 questões elaboradas para o piloto 1 foram mantidas.

O piloto 2 foi aplicado para todos os 50 alunos dos dois programas de pós-graduação da UTFPR - Campus de Ponta Grossa (Programa em Engenharia de Produção e Programa de Ensino de Ciência e Tecnologia) que prestaram o exame de proficiência em 25 de agosto de 2011.

O teste foi corrigido e os valores de facilidade dos itens (*IF*) e índices de discriminação (*ID*) foram obtidos para cada uma das 70 questões. Após separar os itens de acordo com seus respectivos *ID*'s, pois os melhores itens são aqueles que apresentam o maior índice de *ID*, selecionaram-se os 50 melhores itens para constituir a futura versão final do exame, os quais possuem *ID*'s que variam entre 0,94 e 0,50.

Dando continuidade à análise dos dados da prova, determinou-se o coeficiente de confiabilidade – *Alpha de Cronbach* – que foi de 0.80. Esse alto coeficiente de confiabilidade mostrou que a utilização do *cloze* modificado nesta fase da pesquisa foi muito eficaz para atingir os propósitos pretendidos, pois possibilitou que se verificasse o uso do conhecimento linguístico dos participantes de forma prática e confiável, já que esse era um dos objetivos deste trabalho.

Como se sabe, porém, além de confiabilidade e praticidade, um teste para ser considerado bom deve também ser válido. Tendo validado o conteúdo do teste com a análise de necessidades realizada na Fase 1, com o julgamento qualitativo de especialistas a respeito do conteúdo da prova bem como o comentário dos informantes que participaram do piloto 1 na Fase 3, procurou-se nesta última fase, ou seja, Fase 4, levantar uma estimativa de validação externa, mais precisamente, de validação paralela. Com esse intuito, escolheu-se o teste de leitura utilizado pelo

exame de proficiência internacional *First Certificate in English*, o qual tem como objetivo principal avaliar as estratégias de leitura. Os mesmos 50 participantes que fizeram o piloto 2 também fizeram o teste de leitura do FCE. Vale lembrar que, para os propósitos de validação paralela, partiu-se do pressuposto de que os alunos com baixo rendimento no piloto 2 teriam um baixo rendimento no teste do exame de proficiência *First Certificate of English*, pois não conseguiriam transferir suas habilidades de bom leitor em L1 para ler em L2. Outro pressuposto assumido foi o fato de que todos os participantes desta fase da pesquisa eram bons leitores em L1, pois já tiveram suas habilidades avaliadas pelos exames nacionais como o ENEM, o processo seletivo e o ENADE. O coeficiente de correlação Pearson entre os dois testes foi de 0.80 com  $p < 0.05$  e o coeficiente de determinação foi de 0.64. Esses altos coeficientes atingidos corroboram as pesquisas que sugerem a importância significativa do conhecimento linguístico na habilidade de leitura. Os altos coeficientes também ressaltam a importância do aprendiz ultrapassar um limiar de conhecimento linguístico antes de ser capaz de utilizar estratégias de leitura que possam auxiliá-lo na leitura e compreensão de textos em L2.

Com a realização de todo esse trabalho de pesquisa, espera-se ter chamado a atenção dos profissionais que trabalham com avaliação de leitura em língua inglesa para a importância do conhecimento linguístico no desenvolvimento da habilidade de leitura em LE/L2. Para tanto, faz-se necessário um instrumento de avaliação que seja válido, confiável, prático e consiga, acima de tudo, discriminar os alunos que possuam tais conhecimentos daqueles que não os possuam. Avaliar qualquer outro conhecimento, além de nos desviar do propósito pretendido na qualidade de professores de LE no Brasil, seria, no meu ponto de vista, irrelevante e diminuiria o grau de validade da nossa ação.

## 8.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Durante a pesquisa foram encontradas algumas limitações que, embora não tenham prejudicado o estudo, são dignas de serem comentadas.

A primeira delas diz respeito à generalização de resultados que transcenda à amostra utilizada na Fase 2 da pesquisa. Generalizações para outras situações devem ser feitas com reservas.

A segunda limitação foi a dificuldade de encontrar um grande número de informantes para realizar o piloto 2 em situação real de teste de proficiência porque os dois programas de pós-graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa admitem, anualmente, em média, somente 44 alunos no mês de março. Esses alunos têm um período de 2 anos para passar no teste de proficiência, o qual é realizado duas vezes ao ano, nos meses de março e agosto. Em agosto de 2011, o piloto 2 foi aplicado para 50 participantes porque alguns alunos, admitidos em anos anteriores, ainda não tinham passado no teste. Esperar até março de 2012 para aplicar o teste novamente comprometeria o prazo previsto para entrega desta pesquisa. Apesar do número de candidatos que participaram do piloto 2 não ter sido inferior ao número de candidatos que normalmente fazem o teste de proficiência na UTFPR - Campus de Ponta Grossa, sabe-se que, tratando-se de um teste referenciado em norma, quanto maior o número de alunos que constituirá o grupo da norma melhor. O ideal no que diz respeito à constituição de um grupo de norma seria que o piloto 2 fosse aplicado a um grande grupo representativo de alunos antes de ser aplicado ao grupo ao qual ele se destina.

### 8.3 CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

A primeira contribuição deste estudo está em mostrar a importância do conhecimento linguístico, principalmente o de sintaxe, para a habilidade de leitura em LE/L2. Embora consciente de que a legibilidade de um texto não é apenas determinada pelos seus elementos, mas é também resultante da interação do conhecimento do leitor com a informação do texto, as dificuldades linguísticas reveladas na Fase 2 podem indicar algumas áreas de dificuldade em potencial e específicas aos falantes que têm o português brasileiro como LM. Dessa forma, elas podem ser usadas não somente para fundamentar a avaliação de conhecimento linguístico para leitura, mas também cursos de inglês direcionados ao ensino da habilidade de leitura, indicando *o que* ensinar.

Outra contribuição é a necessidade de se repensar a ênfase que é dada ao ensino da gramática da língua inglesa nos cursos de ESP para leitura no Brasil. Apesar da frequência com que os leitores em LE enfatizam sua relevância, o desenvolvimento da competência gramatical parece não constituir prioridade na



abordagem instrumental. Essa abordagem parece insistir no ensino de estratégias de leitura para alunos que não possuem os conhecimentos gramaticais mínimos e desconhecem até mesmo palavras funcionais de alta frequência da língua inglesa. Sem uma base linguística sólida, como visto na Fase 2 deste trabalho, tentativas de compensação levam o leitor não somente a hipóteses prematuras, mas a inferências incorretas e sentidos distorcidos.

Dessa forma, alunos, especialmente aqueles com níveis de proficiência mais baixos em L2, parecem precisar, primeiramente, de instrução que tenha como foco principal o desenvolvimento de um nível limiar mínimo de competência linguística, a qual parece envolver não somente o vocabulário, mas, principalmente, o conhecimento de sintaxe. Uma vez munidos desse conhecimento, alunos e professores podem, então, se concentrar não somente em fatores linguísticos, mas também em outros conhecimentos, tais como estratégias e habilidades de leitura em L1, conhecimento prévio e outras experiências linguísticas a fim de melhorar a compreensão de textos em L2. Para tal, os métodos tradicionais de ensino, que envolvem o uso de *drills* e memorizações mecânicas destituídas de um contexto de situação, parecem não ser a solução ideal para o desenvolvimento de uma competência linguística que possa, eventualmente, deflagrar uma habilidade de leitura em L2 mais eficaz. Textos escritos, cuidadosamente escolhidos, podem ser uma boa fonte de *input* quando acompanhados de tarefas que ajudam os alunos a melhorar a aquisição de L2. Como este trabalho não tem como objetivo comparar nem descrever métodos de instrução, mais pesquisa se faz necessário nesse sentido.

Uma última contribuição, porém não menos importante, é o trajeto que foi percorrido no estabelecimento de critérios bem definidos para desenvolver um instrumento de avaliação que fosse válido, confiável e prático. Nas ciências exatas, procedimentos padrões que garantem a qualidade dos instrumentos usados determinam não somente a qualidade dos dados obtidos, mas, também, as conclusões que se baseiam neles. A padronização de ações parece ser mais uma regra do que uma exceção nas ciências exatas. Quando, porém, olhamos para estudos na área de aquisição de LE/L2, a situação parece ser um pouco diferente. Essa diferença pode ser explicada, em parte, pelo fato de que o objeto de estudo das ciências humanas (seres humanos e seus aparatos cognitivos) é intrinsecamente mais difícil de ser medido e instrumentos com maior sofisticação são, muitas das

vezes, necessários. No entanto, percebe-se que nem todas as instituições de ensino superior no Brasil, na área de linguística, têm a preocupação de repassar para sua clientela conhecimentos sobre as melhores técnicas e métodos disponíveis para desenvolver instrumentos de medição de qualidade. Sendo assim, não causa estranheza o fato de muitos pesquisadores, na área da linguística, encontrarem bastante dificuldade para elaborar testes de qualidade.

As questões pertinentes às dificuldades encontradas pelos alunos que têm o português brasileiro como LM e precisam ler em língua inglesa para executar tarefas acadêmicas bem como questões sobre avaliação de leitura abordadas nesta pesquisa certamente não foram discutidas à exaustão. Muito pelo contrário. Outros estudos, utilizando outros métodos, podem ser realizados para confirmar, ampliar ou rejeitar os resultados aqui encontrados.

Outra sugestão seria realizar um estudo que medisse a efetiva contribuição da LM na leitura de textos em língua inglesa. Para tal, haveria a necessidade de que os alunos fizessem 3 provas, ou seja, 1 de conhecimentos linguísticos em LE, 1 de leitura em LE e uma de leitura em LM. Através de uma análise de regressão múltipla, seria possível estabelecer a contribuição de cada uma dessas variáveis no processo de compreensão de leitura em LE. Um estudo dessa natureza certamente atrairia a comunidade acadêmica internacional.

Exames de proficiência normalmente invocam a ideia de bandas de proficiência. Seu estabelecimento de forma compreensiva e detalhada, no entanto, requer esforços em longo prazo. Diante dessa limitação de tempo, apresento uma sugestão de bandas descritoras de proficiência que podem ser usadas no exame de proficiência aqui proposto. Elas foram elaboradas a partir da porcentagem dos escores obtidos pelos participantes no piloto 2 e no FCE bem como dos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. O estudo de Laufer e Sim (1985) descrito no Capítulo 2 também foi usado como referência assim como o quadro de Taylor (2004), apresentado no Capítulo 3.

Dessa forma, a Banda 1 acomoda os participantes que atingirem um percentual de acerto entre 90% e 100%; a Banda 2 entre 70% e 89%; a Banda 3 entre 50% e 69%; a Banda 4 entre 30% e 49% e a Banda 5 entre 0% e 29%.

Quadro 32 – Bandas de Proficiência

BANDA	DESCRIÇÃO
1	Um leitor neste nível possui conhecimento linguístico suficiente que lhe permite compreender as ideias principais bem como informações específicas de textos acadêmicos com facilidade.
2	Um leitor neste nível possui conhecimento linguístico suficiente que lhe permite compreender as ideias principais bem como informações específicas de textos acadêmicos com pouca dificuldade.
3	Um leitor neste nível possui conhecimento linguístico que lhe permite compreender as ideias principais bem como informações específicas de textos acadêmicos com considerável dificuldade.
4	Um leitor neste nível possui conhecimento linguístico para compreender as ideias principais de textos acadêmicos com sérias dificuldades.
5	Leitor ineficiente.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R.G.; CHAPPELLE, C.A. The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. **The Modern Language Journal**, v. 76, n. 4, p.468-479, 1992.

ABREU, A.S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática. 2005.

ALDERSON, J. C. **A study of the cloze procedure with native and non-native speakers of English**. PhD thesis, University of Edinburgh, 1978.

\_\_\_\_\_. Report of the discussion on testing English for specific purposes. In: ALDERSON, J.C.; HUGHES, A. (Eds.). **ELT Documents III - Issues in Language Testing**. London: The British Council, 1981.

\_\_\_\_\_. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (Eds.). **Reading in a Foreign Language**. London: Longman, 1984.

\_\_\_\_\_. The relationship between grammar and reading in an English for academic purposes test battery. In: DOUGLAS, D.; CHAPPELLE, C. (Eds.) **A New Decade of Language Testing Research**, Washington: TESOL, p. 203-214, 1993.

\_\_\_\_\_. Reading constructs and reading assessment. In: CHALHOUB-DEVILLE, M. (Ed.) **Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Assessing Reading**. New York: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. The Relationship Between Grammar and Reading in an EAP Test Battery. Lancaster, Centre for Research in Language Education. **Working Paper 2.**, 2003.

ALDERSON, J. C; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language Test Construction and Evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (Eds.). **Reading in a Foreign Language**. London: Longman, 1984.

AMMON, U. **The Dominance of English as a Language of Science**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

ANASTASI, A. **Psychological testing**. New York: MacMillan Company, 1961. p.105-185.

ANDERSON, J. R. **Learning and Memory: an integrated approach** (2<sup>nd</sup> ed.). New York: John Wiley, 2000.

ANDERSON, N. J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. **Modern Language Journal**, v.75, n.4, p.460-472, 1991.

AUERBACH, E. R. Reexamining English only in the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, v.27, n.1, p.9-32, 1993.

AZIZ, M.S.A. Developing an EAP test for undergraduates at a national university in Malaysia: meeting the challenges. Curriculum Innovation, Testing and Evaluation. **Proceedings of the 1<sup>st</sup> Annual JALY Pan-SIG Conference**. May 11-12, 2002. Kyoto Japan: Kyoto Institute of Technology. Disponível em: <http://jalt.org/pansig/2002/HTML/Aziz.htm> Acesso em: 11/09/2010.

BACHMAN, L. F. The trait structure of cloze test scores. **TESOL Quarterly**, v.16, n.1, p.61-70, 1982.

\_\_\_\_\_. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. What does language testing have to offer? **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 671-704. 1991.

\_\_\_\_\_. Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. **Language Testing**, v.17, n. 1, p. 1-42, 2000.

BACHMANN, L.F.; PALMER, A.S. **Basic concerns in test validation**. In: READ, J.A.S. (Ed.). p. 41-57, 1981.

\_\_\_\_\_. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BADDELEY, A. et al. Components of fluent reading. **Journal of Memory and Language**, 24, p.199-31, 1985.

BAKER, D. **Language Testing: a critical survey and practical guide**. London: Edward Arnold, 1989.

BARBOSA, M. E. de C. **Material didático para o ensino de inglês instrumental online: uma abordagem experiencial baseada em corpus, gênero e tarefa**. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2004.

BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Amsterdam: Kluwer Academic, 2003.

BARIK, H.; SWAIN, M. Three-Year Evaluation of a Large-scale Early Grade French Immersion Program: The Ottawa Study. **Language Learning**, v. 25, p.1-30, 1975.

BARNETT, M.A. Syntactic and lexical/semantic skills in foreign language reading: importance and interaction. **Modern Language Journal**, v. 70, p.343-9, 1986.

BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex.1997.

BEDENTO, J.M.; MOREIRA, L.C. Desempenho em leitura entre estudantes de enfermagem: um estudo com a técnica de Cloze. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO EM ENFERMAGEM, 2., **Anais...** Ribeirão Preto, p.701-14, 1990.

BENSOUSSAN, M. Redundancy and the cohesion Cloze. **Journal of research in reading**, v. 13, n. 1, p.18-37, 1990.

BENSOUSSAN, M.; LAUFER, B. Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. **Journal of Research in Reading**, v.7, n.1, p.15-32, 1984.

BERMAN, R.A. Syntactic Components of the Foreign Language Reading Process. In: ALDERSON, J.C.; URQUHART, A.H. (Eds.) **Reading in a foreign language**. New York: Longman, 139-59, 1984.

BERNHARDT, E.B. Cognitive processes in L2: An examination of reading behaviors. In: LANTOLF, J.; LABARCA, A. (Eds.) **Research in Second Language Acquisition in the Classroom Setting**. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

\_\_\_\_\_. **Reading development in a second language**. Norwood, NJ: Ablex, 1991.

\_\_\_\_\_. If reading is reader-based, can there be a computer-adaptive test of reading? In: CHALHOUB-DEVILLE, M. (Ed.) **Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Second language reading as a case study of reading scholarship in the twentieth century. In: KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.D.; BARR, Pearson e R. (Eds.), **Handbook of reading research**, v.3, p-793-811. Mahwah, NJ: L.Erlbaum, 2000.

\_\_\_\_\_. Progress and procrastination in second language reading. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 25, p.133-150, 2005.

BERWICK, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: JOHNSON, R. K. (Ed.) **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BIBER, D. et al. **Longman Grammar of Spoken and Written English**. Pearson Education Limited, 2010.

BIEMILLER, A. Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In: HIEBERT, E.; KAMIL, M. (Eds.), **Teaching and learning vocabulary**, p.223-42. Mahwah, NJ: L. Erlbaum, 2005.

BIPLAN, P. O esperanto dos negócios. In: Y. LACOSTE (Org.). **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BITAR, M.L. **Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

BLOCK, E. The comprehension strategies of second language readers. **TESOL Quarterly**, v.20, n.3, p.463-494, 1986.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21<sup>st</sup>. Century. In: MEYER, F.; BOLIVAR, A.; FEBRES, J.; SERRA, M. B. de (Eds.). **ESP in Latin America**. Universidade dos Andes. Codepre. Mérida. Venezuela, p.1-3, 1996.

BOND, L.A. Norm- and criterion-referenced testing. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 5, n.2, 1996.

BORMUTH, J.R. **Cloze tests as measures of readability and comprehension ability**. PhD thesis, University of Indiana, 1962.

BOSSERS, B. On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. **AILA Review**, v. 8, p. 45-60, 1991.

\_\_\_\_\_. **Reading in two languages: A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language**. Rotterdam: Drukkerij Van Driel, 1992.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – linguagem, códigos e suas tecnologias do ensino médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRIBOIS, J.E. Connections between first- and second-language reading. **Journal of Reading Behavior**, v. 27, p.565-84, [s.d].

BRINDLEY, G. P. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R. K. (Ed.) **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BROWN, A.; LUMLEY. T. Interviewer variability in specific-purpose language performance tests. In: HUHTA, A. et al. (Eds.). **Current Developments and Alternatives in Language Assessment Proceedings of LTRC 96**. Jyväskylä: University of Jyväskylä and University of Tampere, p. 137-50, 1997.

BROWN, J.D. A norm-referenced engineering reading test. In: PUGH, A.K.; ULIJN, J.M. (Eds.) **Reading for professional purposes: studies and practices in native and foreign languages**. London: Heinemann Educational Books, 1984.

\_\_\_\_\_. **A correlational study of four methods for scoring cloze tests**, paper presented at the 1977 TESOL Convention, Boston, 1979.

\_\_\_\_\_. Tailored cloze: Improved with classical item analysis techniques. **Language Testing**, v. 5, p. 19-31, 1988.

\_\_\_\_\_. **Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design**. London: Cambridge University, 1988.

\_\_\_\_\_. An EFL readability index. **University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language**, v. 15, n. 2, p. 85-119, 1997.

\_\_\_\_\_. Questions and answers about language testing statistics: What is construct validity? **JALT Testing e Evaluation SIG Newsletter**, v. 4, n. 2, p. 7-10, 2000.

\_\_\_\_\_. **Using surveys in language programs**. New York: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. Do cloze tests work? Or is it just an illusion? **Second Language Studies**, v. 21, n. 1, p. 79-125, 2002.

\_\_\_\_\_. **Testing in Language Programs: a comprehensive guide to English language assessment**. New York: McGraw-Hill ESL/ELT, 2005.

BROWN, T.L.; HAYNES, M. Literacy background and reading development in a second language. In: CARR, T.H. (Ed.) **The development of reading skills**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

BUTZKAMM, W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. **Natürliche Kunstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache**. Tübingen: Francke, 1989.

CAMBRIDGE Dictionary of American English for Speakers of Portuguese. São Paulo: Martins Fontes, [s.d].

CANALE, M. On some dimensions of language proficiency. In: OLLER, J.W.Jr. (Ed.) **Issues in language testing**. Cambridge, MA: Newbury House, 1979.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, p.1-47, 1980.



CARRELL, P. Three components of background knowledge in reading comprehension. **Language Learning**, v. 33, p. 183-207, 1983.

\_\_\_\_\_. Content and formal schemata in ESL reading. **TESOL Quarterly**, v. 21, p. 461-481, 1987.

\_\_\_\_\_. Second language reading: Reading ability or language proficiency? **Applied Linguistics**, v. 12, p. 159-79, 1991.

CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CARROL, J. B. Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. In: ALLEN, H.B. e CAMPBELL, R.N. **Teaching English as a second language: A book of readings** (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill, 1972.

CARVALHO, K. R. R. **Apresentações orais de trabalhos científicos na especialidade de pneumologia**. 166 f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem).– LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2003.

CARVER, R. **The causes of high and low reading achievements**. Mahwah, NJ: L. Erlbaum , 2000.

\_\_\_\_\_. The highly lawful relationship among pseudoword decoding, word identification, spelling, listening, and reading. **Scientific Studies of Reading**, v. 7, p. 127-54, 2003.

CAVALCANTI, M. C. **Interação Leitor-Texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da Unicamp. 1989

CELANI, M. A. A. et al. (Eds.) **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDU, 2005.

CELANI, M. A. A. et al. **The Brazilian ESP Project**: an evaluation. São Paulo: EDUC, 1988.

CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: implications for teacher education. Languages and Linguistics, 1995, **Round Table**. Washington: Georgetown University, 1995.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book**: An ESL/EFL Teacher's Course. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1983.

CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2003.

CHAMBERS, F. A re-evaluation of needs analysis. **ESP Journal**, I, p. 25-33, 1980.

CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, 19:254-272, 1999.

CHAPMAN, L.J. The perception of language cohesion during fluent reading. In: KOLEIS, P.; WROLSTAD, M.; BAUMA, H. (Eds.). **Processing of visible language**, v.1. New York: Plenum Press, 1981.

CHECCHIA, R. L. T. **O retorno do que nunca foi: O papel da tradução no ensino do inglês como língua estrangeira** – Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

\_\_\_\_\_. **Knowledge of Language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

\_\_\_\_\_. **The Minimalist Program**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

CLAPHAM, C. **Studies in Language Testing 4**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CLARKE, D.; NATION, I.S.P. Guessing the meaning of words from context: strategy and techniques. **System**, v. 8, n. 3, p. 211-20, 1980.

CLARKE, M. A. Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students. **Language Learning**, v. 29, p. 121-150, 1979.

\_\_\_\_\_. The short circuit hypothesis of ESL reading: or when language competence interferes with reading performance. **Modern Language Journal**, v. 64, p. 203-9, 1980.

COADY, J.; HUCKIN, T. (Eds.) **Second language vocabulary acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1997.

COLLINGHAM, M. Making use of students' linguistic resources. In: S. NICHOLLS e E.HOADLEY-MAIDMENT. (Eds.) **Current issues in teaching English as a second language to adults**. London: Edward Arnold, p.81-85, 1988.

COOK, V. J. Evidence for multicompetence. **Language Learning**, v. 42, p. 557-591, 1992.

COOPER, M. Linguistic competence of practised and unpractised nonnative readers of English. In: ALDERSON, J.C.; URQUHART, A. H. (Eds.) **Reading in a foreign language**. New York: Longman, p. 122-135, 1984.

COWAN, J. R.; SARMAD, Z. Reading Performance of Bilingual Children According to Type of School and Home Language. **Language Learning**, v. 26, p. 353-76, 1976.

COXHEAD, A. A new academic word list. **TESOL Quarterly**, v. 34, p. 213-38, 2000.

CROSSLEY, S. A. et al. Assessing text readability using cognitively based indices. **TESOL Quarterly**, v. 42, n. 3, p. 475-493, 2008.

CRUSE, R. M. A importância da tradução literal no processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira. **The ESPECIALIST**, v.31, n.1, p. 69-92, 2010.

CUMMINS, J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, and optimum age question and some other matters. **Working Papers on Bilingualism**, v. 19, p. 197-205, 1979.

\_\_\_\_\_. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. **AILA Review**, v. 8, p. 75-89, 1991.

CUNNINGHAM, A. E. et al. Cognitive variation in adult college students differing in reading ability. In: CARR, T.H. e LEVY, B.A., (Eds). **Reading and its development: component skills approaches**. San Diego, CA: Academic Press, 1990.

CZIKO, G.A. Language competence and reading strategies: a comparison of first- and second-language oral reading errors. **Language Learning**, v. 30, p. 101-116, 1980.

DAVIES, A. A review of communicative syllabus design. **TESOL Quarterly**, v.15, n.3, p-332-8, 1981.

DAVIES, A. et al. **Dictionary of language testing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

DAVIES, A.; BROWN, A.; ELDER, C.; KATHRYN, H.; LUMLEY, T.; MCNAMARA, T-. **Dictionary of language testing. Studies in Language Testing 7**. Cambridge: CUP, 1999.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n.3, p.332-354, 2007.

DIVARDIN, G. W. Medindo a habilidade de leitura em língua estrangeira em testes de proficiência: reflexão para a elaboração de um instrumento de avaliação mais justo e confiável. **the ESpecialist**, v.31, n.2, 2010.

DORNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003

DOUGLAS, D.; MYERS, R. Assessing the communications skills of veterinary students: shoes criteria? In: KUNNAN, A.J. (Ed.). **Fairness and validation in language assessment**. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press, 1999.

DOUGLAS, D.; SELINKER, L. Performance on a general versus a field- specific test of speaking proficiency by international teaching assistants. In: DOUGLAS, D. e CHAPPELLE, C. (Eds.). **A new decade of language testing research**. Arlington, VA: TESOL, p. 235-56, 1993.

DROOP, M.; VERHOEVEN, L. Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. **Reading Research Quarterly**, v. 38, p. 78-103, 2003.

DUDLEY-EVANS, T.; STJOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-7, 1998.

DURKIN, D. What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. **Reading Research Quarterly**, v. 14, p. 481-533, 1979.

EBEL, R.L.; FRISBIE, D. A. **Essentials of Educational Measurement**. 5<sup>th</sup> edição. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991.

ECO, U. 1977. **Come si fa una tesi di laurea**. 1.ed., s.l. Casa Editrice Valentino Bompiani e C.S.P.A. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza, 2007 (*Como se faz uma tese*,. 21.ed.). São Paulo:Perspectiva, IX-174.

ENGINEER, W. D. **An investigation of a reading model for English as a second language**. PhD thesis, University of Edinburgh, 1977.

ESKEY, D. E.Theoretical Foundations. In: GRABE, W.; DUBIN, F.; ESKEY, D.; (Eds.). **Teaching second language reading for academic purposes**. Reading, MA: Addison-Wesley, p. 3-23, 1986.

ESKEY, D.; GRABE, W. Interactive models for second- language reading: perspectives on interaction. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.).

**Interactive approaches to second-language reading.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

EWER, J.; LATORRE, G. A Course in Basic Scientific English. London Longman. 1969 In: T. Dudley Evans e M. J. St. John. (Eds). **Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998

FARACO & MOURA. **Gramática.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

FARHADY, H.; KERAMATI, M. A text-driven method for the deletion procedures in cloze passages. **Language Testing**, v. 13, n. 2, p. 191-207, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Folha/Aurélio. São Paulo: Editora Nova Fronteira. Obra em 19 fascículos semanais encartados na Folha de São Paulo, **Folha de São Paulo**, out. 1994 a fev. 1995.

FLAHIVE, D.E. Discourse processing in ESL students. **Paper presented at UCLA L2 Research Forum**, 1978.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIES. C.C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language.** The University of Michigan Press, 1945.

FULTCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language Testing and Assessment** – an advanced resource book. New York: Routledge, 2009.

GALLANT, R. Use of cloze tests as a measure of readability in the primary grades. In: FIGUREL, J.A. (Ed.). **Reading and inquiry** (p.286-287). Newark, DE: International Reading Associates, 1965.

GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 4, p.126-135, 1967.

GRABE, W. What every ESL teacher should know about reading in English. **Audio-American Studies** VII, v.2, p.177-200, Nov.1988.

\_\_\_\_\_. Current developments in second language reading research. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 3, p. 375-397, 1991.

\_\_\_\_\_. **Reading in a Second Language:** Moving from Theory to Practice. New York: Cambridge University Press, 2009.

GRABE, W.; DUBIN, F.; ESKEY, D. (Eds.). **Teaching second language reading for academic purposes**. Reading, MA: Addison-Wesley, p. 3-23, 1986.

GUIMARÃES, S. P. Vulnerabilidade ideológica e hegemonia cultural – Parte I. Agência Latinoamericana de Información. **Jornal Hora do Povo**, ano XVIII, 2.666, 14 e 15 de maio de 2008.

HAARSTRUP, K. **Lexical inferencing procedures or talking about words**. Tese (Doutorado) – Copenhagen Business School, Copenhagen, 1989.

HACQUEBORD, H. **Reading comprehension of Turkish and Dutch students attending secondary schools**. Groningen:RUG, 1989.

HALE, G.A. Student major field and text content: Interaction effects on reading comprehension in the test of English as a foreign language. **Language Testing**, v. 5, p. 49-61, 1988.

HARRINGTON, M.; SAWYER, M. L2 working memory capacity and L2 reading skill. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 14, p.25-38, 1992.

HASAN, R. Globalization, literacy and ideology. **World Englishes**, v.22, n. 4, p. 433-448, 2003.

HATCH et al. **Acoustic Scanning or Syntactic Processing?** Paper Western Psychological Association, San Francisco, 1970.

HAYNES, M.; CARR, T.H. Writing system background and second language reading: a component skills analysis of English reading by native speaker-readers of Chinese. In: CARR, T.H.; LEVY, B.A. (Eds.) **Reading and its development: component skills approaches**. San Diego, CA: Academic Press, 1990.

HEATON, J.B. **Language Testing**. Hayes, Middx: Modern English Publications, 1991.

HENNING, G. **A guide to language testing: development, evaluation, research**. Cambridge, MA: Newbury House, 1987.

HINOFOTIS, E.B. Perspectives on language testing: past, present and future. **Nagoya Gakuin Daigaku Gaikokugo Kyoiku Kiyo**, v. 4, p. 51-59, 1981.

HOCK, T.S. **The role of prior knowledge and language proficiency as predictors of reading comprehension among undergraduates**. Comunicação apresentada na AILA Conference, 1987.

HOLMES, J. **What do we mean by ESP?** Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental. Working Paper 2, CEPRIIL, PUC-SP, São Paulo, 1981.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, p. 6-7; 213-222, 1984.

HUDSON, T. Testing the specificity of ESP reading skills. In: DOUGLAS, D.; CHAPPELLE, C. (Eds.). **A new decade of language testing research**. Arlington, VA: TESOL, p. 58-82, 1993.

\_\_\_\_\_. Theoretical perspectives on reading. **Annual Review of Applied Linguistics, Foundations of second language teaching**, New York: Cambridge University Press, v. 18, p.43-59, 1998.

HUGHES, A. Introducing a needs based test of English Language Proficiency into an English medium university in Turkey. In: HUGHES, A. (Ed.). **Testing English for University Study**. Oxford: Modern English Publications and the British Council, p.134-153, 1988.

\_\_\_\_\_. **Testing for language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1989.

HULSTIJN, J. Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: ROBINSON, P. (Ed.). **Cognition and second language instruction** New York: Cambridge University Press, p. 258-86, 2001.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 6-109, 1987.

HYMES, D. H. Models of interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues**, v. 33, p. 8-28, 1967.

\_\_\_\_\_. On communicative competence. In: PRIDE, J. e HOLMES, J. (Eds.), **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth, UK: Penguin, 1972.

\_\_\_\_\_. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.J. e JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

IATEFL, 2008. Disponível em: <<http://www.iatefl.org>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

JACKSON, M. D.; McCLELLAND, J.L. Processing determinants of reading speed. **Journal of Experimental Psychology**: General 108, p. 1151-81, 1979.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly**, v.40, n.1, p. 157-181, 2006.

JIMÉNEZ, R. T., GARCÍA, G.E., PEARSON, P. D. The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: opportunities and obstacles. **Reading Research Quarterly**, v. 31, n.1, p. 90-112, 1996.

JORDAN, R. R. **English for academic purposes: A guide and resource book for teachers**. New York: Cambridge University Press, 1997.

JORDÃO, C.M.. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n.1, p. 19-29, 2007a.

\_\_\_\_\_. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **RevistaCROP**, v. 12, p. 21-46. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007b.

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

KENNEDY, C.; BOLITHO, R. **English for Specific Purposes**. London and Basingstoke: Macmillan Press Ltd., p. 1-4, 1984.

KERN, R. G. The role of mental translation in second language reading. **Studies in Second Language Acquisition**, v.16, p.441-461, 1994.

KHALIFA, H.; WEIR, C.J. **Examining Reading Research and practice in assessing second language reading**. Cambridge:ESOL. Cópia rascunho enviada pelo autor via e-mail em 12/12/2008.

KINTSCH, W.; FRANZKE, M. The role of background knowledge. In: LORCH, R.F. O'BRIEN, E.J. (Eds.) **Sources of coherence in reading**. New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995.

KLAPPER, J. Language learning at school and university: the great grammar debate continues (II). **Language Learning Journal**., n.18, p.22-28, December 1998.

KLETZIEN, S.B. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. **Reading Research Quarterly**, XXVI (1), p.67-86, 1991.

KOCKE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 21. ed., 2003.

KODA, K. Cognitive strategy transfer on second language reading. In: DEVINE,J. et al. (Eds.) **Research in Reading English as a Second Language**. Washington, DC: TESOL. , [s.d].

\_\_\_\_\_. The effects of lower-level processing skills on FL reading performance: implications for instructions. **The Modern Language Journal**, 76, iv, p.502-512, 1992.



\_\_\_\_\_. The role of phonemic awareness in second language reading. **Second Language Research** 14, pp.194-215, 1998.

\_\_\_\_\_. **Insights into Second Language Reading a Cross-Linguistic Approach**. New York: Cambridge University Press, 2004.

KOH, M.Y. The role of prior knowledge in reading comprehension. **Reading in a foreign Language** 3:375-80, 1985.

KUCERA, H.; FRANCIS, W.N. **A computational analysis of present-day American English**. Providence, R.I: Brown University Press, 1967.

LAUFER, B. Taking the easy way out , non-use and misuse of clues in EFL reading. **English Teaching Forum**, v. 23, n. 2, p. 7-10, 1985.

\_\_\_\_\_. Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability? **Journal of Research in Reading**, v. 15, p. 95-103, 1992.

\_\_\_\_\_. The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Eds.) **Second language vocabulary acquisition**. New York: Cambridge University Press, p. 20-34, 1997.

LAUFER, B.; SIM, D. **Does the EFL Reader Need Reading Strategies More than Language?** Paper presented at the IATEFL Conference in London, UK, December, 1981.

\_\_\_\_\_. Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English Academic Purposes Texts. **Foreign Language Annals**, 18, n.5, 1985.

LAVAUULT, E. **Fonctions de La traduction em didastique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire**. Paris: Didier Erudition, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – manual em metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: UFMG – Artmed, 1999.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, DC. Luzatto, 1996.

LEVENSTON, E. et al. Discourse analysis and the testing of reading comprehension by cloze techniques. In: **Reading for professional purposes**. PUGH, A.K.; ULIJN, J.M. (Eds.). Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books, p.202-212, 1984.

LIMA, S.A. 2008. **Relações anafóricas em textos produzidos em situação escolar no ensino médio**. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná.

LIU, N.; NATION, I.S.P. Factors affecting guessing vocabulary in context. **RELC Journal**, v.16, n.1, p.33-42, 1985.

McNAMARA, J. **Comparative Studies of Reading and Problem Solving in Two Languages**. McGill Univ.: Language Research Group, 1967.

McNAMARA, T. **Assessing the second language proficiency of health professionals**. Unpublished PhD dissertation, University of Melbourne, Melbourne, 1990.

\_\_\_\_\_. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINI, A. **Compreensão da leitura no ensino superior**: Teste de um programa para treino de habilidades. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1986.

MAROCHI, T. B. **Avaliação oral em língua inglesa no curso de Letras**: análise e descrição. 426 fl. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEHRENS, W.; LEHMANN, I.J. **Testes Padronizados em Educação**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1969.

MELLO, M.T.P. **Estudo psicolinguístico de dois materiais de leitura de História do Brasil quanto aos aspectos vocabular e figurativo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

MESSICK, S. The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. In: WAINER, H.; BRAUN, H. I. (Eds). **Test Validity**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988, p. 33-45.

\_\_\_\_\_. Validity. In: LINN, R.L. (Ed.). **Educational measurement**. 3. ed. New York: Macmillan. 1989. p. 13-103.

MIOTO et al. **Novo Manual de Sintaxe**. Florianópolis, SC: Editora Insular. 3. ed. 2007

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOLINA, O. **Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica de Cloze**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

MORAES, D.A.F. **Avaliação Formativa: Re-significando a prova no cotidiano escolar** – Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MORETTO, V.P. **Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. DP&A Editora, 2001.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. **A Didática do Ensino e a Avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (Eds.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979, p.143-58.

MUNBY, J. **Communicative syllabus design**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 2, 1978.

NAGY, W.E.; HERMAN, P.A.; ANDERSON, R.C. Learning words from context. **Reading Research Quarterly**, 20, 233-253, 1985.

NASSAJI, H. Higher-level and lower level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. **Modern Language Journal**, v. 87, p. 261-76, 2003a.

\_\_\_\_\_. L2 vocabulary learning from contexts: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. **TESOL Quarterly**, v. 37, p. 645-70, 2003b.

NATION, I. S. P. **Teaching e Learning Vocabulary**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

\_\_\_\_\_. **Learning vocabulary in another language**. New York: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. A study of the most frequent word families in the British National Corpus. In: BOGAARDS, P.; LAUFER, B. (Eds.). **Vocabulary in a second language**. Philadelphia: J. Benjamins, 2004, p. 3-14.

NERY, R. M. **Questões sobre questões de leitura**. Campinas: Alínea, 2003.

NISBET, R.E.; WILSON, T.D. Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. **Psychological Review**, v. 84, p. 231-259, 1977.

NORRIS, J.M. et al. **Designing second language performance assessments** (Technical Report # 18). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching e Curriculum Center, 1998.

NUTTAL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. London: Heinemann, 1996.

O' MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OLIVEIRA, K. L. de et al. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia**, Universidade São Francisco, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2003.

OLLER, J. W. Jr. **Language tests at school: a pragmatic approach**. London: Longman, 1979.

PAIVA, V.; PAGANO, S. English in Brazil with an outlook on its function as a language of science. In: U. AMMON (Ed.), **The dominance of English as a language of science**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, v. 16, p. 24-29, julho/dezembro, 2000.

\_\_\_\_\_. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: V.L.M.O. PAIVA (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. p. 129-147, 2005.

PALMER, J. et al. Information processing correlates of reading. **Journal of Memory and Language**, v. 24, p. 59-88, 1985.

PASQUALI, L. **Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERFETTI, C.; LANDI, N.; OAKHILL, J. The acquisition of reading comprehension skill. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (Eds.). **The science of reading**. Malden, MA: Blackwell, p. 227-247, 2005.

PERFETTI, C.A. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PERFETTI, C.A.; LESGOLD, A.M. Discourse comprehension and sources of individual differences. In: JUST, M.A.; CARPENTER, P.A. (Eds.), 1977.

- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PIASECKA, K. The bilingual teacher in the ESL classroom. In: S. NICHOLLS e E. HOADLEY-MAIDMENT (Eds.) **Current issues in teaching English as a second language to adults**. London: Edward Arnold, p.97-103, 1988.
- PINTO, M. M. **O Inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngue: uma análise de necessidades**. 139 f. Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2002.
- POLIO, C. Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English only in the ESL classroom": a reader reacts. **TESOL Quarterly**, v.28, n.1, p.153-161, 1994.
- PROCAILO, L. Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal. **Revista X**, v. 2, p. 19-36, 2007.
- QIAN, D. Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. **Language Learning** v. 52, p. 513-36, 2002.
- RADFORD, A. **Syntax: A minimalist Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: Y. LACOSTE, (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and Challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. Canterbury Kent: IATEFL, 2008. Disponível em: <<http://www.iatefl.org>>. Acesso em: 13 jun. 2009.
- RETORTA, M.S. **The effect of test method on reading strategies: an analysis of multiple-choice and cloze tests**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Efeito Retroativo do Vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2007.
- RIDD, M. D. Out of Exile: A New Role for Translation in the Teaching/Learning of Foreign Languages. In: SEDYCIAS, J. (Org.) **Tópicos em Linguística Aplicada I**. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília: Editora Plano, p.121-148, 2000.

ROBINSON, P. **ESP today**: A practitioner's guide. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 6. ed. v.2. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

ROSER, N.; JUEL, C. Effects of vocabulary instruction on reading comprehension. In: NILES, J.; HARRIS, L. (Eds.). **New inquiries in reading research and instruction**. Chicago: National Reading Conference, 1982, p.110-118.

RUDELL, R.B. A study of the cloze comprehension technique in relation to structurally controlled reading material. **Improvement of Reading Through Classroom Practice**, 9, 298-303, 1964.

SAGO, N. **Leitura de textos acadêmicos em inglês: uma questão de léxico ou de conhecimento prévio?** Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

SAMARIN, W. Língua Franca. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. (Eds.) **Sociolinguistics**: An international handbook of the science of language and society Berlin: Walter de Gruyter, 1987, p. 371-374.

SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. **Estudos de Psicologia**, v.7, p. 39-53 PUC – Campinas, 1990.

SANTOS, A. A. A. et al. O Teste de cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.

SANTOS, A.A.A. Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitário. **Estudos de Psicologia**, v.8, n. 1, p.6-19, 1991.

SANTOS-LOPES, R. **Análise de necessidades em Língua inglesa para alunos de Administração de Empresas**: Um estudo sob a perspectiva Sistêmico- Funcional. Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2006.

SAVIGNON, S.J. **Communicative Competence**: An Experiment in Foreign-language Teaching. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

\_\_\_\_\_. **Communicative competence**: theory and classroom practice. Reading Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: Foco no produto e no processo. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. **Delta**, v.13, n.2. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Língua Aplicada**, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez, 2000. Departamento de Linguística Aplicada, IEL, Unicamp.

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade. **Calidoscópio**, v. 7, n.1, p. 30-48, jan./abr., 2009.

SCHLIEMANN, M. M. C. O. C. **Inglês instrumental no ensino médio: A interação segundo as percepções dos alunos**. 172 f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2000.

SCHMITT, N. **Vocabulary in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2000.

SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. **Vocabulary**: Description, acquisition and pedagogy. New York: Cambridge University Press, 1997.

SCOTT, M.R. **Demystifying the jabberwocky**: a research narrative. Tese (Doutorado) – Lancaster: University of Lancaster, 1990.

\_\_\_\_\_. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

\_\_\_\_\_. Some Thoughts on Testing Comprehension in English for Academic Purposes. In: CELANI, M. A. A. et al. (Eds.) **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDU, 2005.

SEGALOWITZ, N. et al. Lower level components of reading skill in higher level bilinguals: implications for reading instruction. In: HULSTIJN, J.H. (Ed.). **Reading in second language**: AILA review 8, 1991.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209-239, 2004.

SENG, G. H.; HASHIM, F. Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners. **Reading in a Foreign Language**, v.18, n.1, p.1-15, April., 2006.

SERAFINI, S.T. **Análise de necessidades para um curso de compreensão na área médica**: Apresentação de Trabalhos Científicos. 120 f. Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2003.

SHIOTSU, T. **Linguistic knowledge and processing efficiency as predictors of L2 reading ability**: a component skills analysis. Unpublished PhD thesis, the University of Reading, 2003.

SHIOTSU, T.; WEIR, C.J. The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. **Language Testing**, v. 24, n. 1, p.99-128, 2007.

SHOHAM, M.; PERETZ A.S.; VORHAUS R. Reading comprehension tests: General or subject specific? **System**, v.15, p.81-8, 1987.

SHOHAMY, E. Beyond Proficiency Testing: A diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning. **The Modern Language Journal**, v.76, n.4, p.513-521, 1992.

\_\_\_\_\_. **The power of tests**. London: Longman, 2001.

SIFAKIS, N. The education of teachers of English as a língua franca: a transformative perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n.3, p. 355-375, 2007.

SILVA, V.L.T. da. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?). **Soletras**. Ano IV, n.08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez., 2004.

SMITH, F. **Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

SNOW, C. et al. **Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents**. Baltimore: Brookes Publishing, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, P. N.; BASTOS, L. K. X. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. **The ESP**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 75-86, 2001.

SPOLSKY, B. Language Testing: art or science. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS, 4, 1976, Stuttgart – Germany: HochschulVerlag, 1976.

\_\_\_\_\_. Introduction: Linguistics and language testers. In: SPOLSKY, B. (Ed.), **Advances in language testing series**, 2. Arlington, VA: Center of Applied Linguistics, 1978.

STANOVICH, K. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, v.16, p. 32-71, 1980.

\_\_\_\_\_. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, v. 21, p. 360-407, 1986.



\_\_\_\_\_. Concepts in developmental theories of reading skill: Cognitive resources, automaticity, and modularity. **Developmental Review**, v. 10, p. 72-100, 1990.

\_\_\_\_\_. **Progress in understanding reading**: Scientific foundations and new frontiers. New York: Guilford Press, 2000.

STEVENSON, D.K., 1985. Pop validity and performance testing. In: LEE, Y.P. et al. (Eds). 1985, p. 111-118.

STOREY, P. Examining the test-taking process: A cognitive perspective on the discourse Cloze test. **Language Testing**, 14(2), p.214-231, 1997.

STREET, B. What's *new* in new Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v.5, n.2, p. 77-91. Teachers College, Columbia University. New York City: New York City, 2003.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (Ed.) **ESP:state of the art**. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Centre, p. 1-3, 1988.

TAN, S.H. The role of prior knowledge and language proficiency as predictors of reading comprehension among undergraduates. In: DE JONG, J.H.A.L.; STEVENSON, D.K. (Eds.), 1990.

TAYLOR, E.L. Cloze procedure: A new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v.30, p.415-433, 1953.

TAYLOR, L. IELTS, Cambridge ESOL examinations and the Common European Framework. **Research Notes**, n. 18, Cambridge, p. 3-5, nov. 2004.

THORNDIKE, R.L. **Reading comprehension education in 15 countries**. Stockholm: Almqvist e Wiksell, 1973.

TRABASSO, T.; BOUCHARD, E. Teaching Readers How to Comprehend Text Strategically. In: BLOCK, C.C.; PRESSLEY, M. (Eds.). **Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices**. New York: The Guilford Press, 2002.

TRASK, R.L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. Tradução e Adaptação Rodolfo Ilari. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

TUMOLO, C.H.S. **Assessment of reading in English as a foreign language**: investigating the defensibility of test items. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Florianópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. Inclusão social: o vestibular na contramão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 67, ano VI, 2006.

\_\_\_\_\_. Avaliação da habilidade de leitura em Inglês como língua estrangeira: reflexões sobre o nível de compreensão exigido por itens de testes. In: CELSUL, 2008, **Anais...**, p.1-8.

UNESCO. 2006. Education for all – Global Monitoring Report. *Ch 6: Understandings of literacy*. Disponível em: [http://portal.unesco.org/education/en/ev/php-URL\\_ID=43283&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev/php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Acesso em: 04 maio 2007.

UPTON, T. A. First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. **TESL – EJ**, v.3, n.1, 1997.

UPTON, T.A.; LEE-THOMPSON, L.C. The role of the first language in second language reading. **Studies of Second Language Acquisition**, v. 23, p.469-495, 2001.

URQUHART, A.H.; WEIR, C.J. **Reading in a Second Language**: Process, Product and Practice. New York:Longman, 1998.

VACCARI, D. R. P. **Análise de necessidades de alunos de um Curso de Tecnologia em Processos de Produção**. Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2004.

VAN GELDEREN, A. et al. Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension: a componential analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, p. 19-30, 2004.

VERHOEVEN, L. Components of early second language reading and spelling. **Scientific Studies of Reading**, v. 4, p. 313-30, 2000.

VIAN, O. Jr. **O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso**: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso .Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/ PUC-SP, São Paulo, 2002.

VINCENTELLI, H. Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, n. 3, p.195-202, 1999.

WATKINS, M. Validity and Test Design. **Fragmenta**, Curitiba: Editora UFPR, v. 14, p. 175-186, 1997.

WEIR, C. J. **Identifying the Language Problems of Overseas Students in Tertiary Education in the United Kingdom**. Unpublished Ph.D. thesis, University of London, London, 1983.

\_\_\_\_\_. **Communicative Language Testing**. New York: Prentice Hall, 1990.

WEST, M. **A General Service List of English Words**. London: Longman, 1953.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication**. London: Oxford University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. Knowledge of language and ability for use. In: **Applied Linguistics**, v. 10, n.2, p. 128-137, 1989.

WITTER, G.P. Leitura e universidade. In: WITTER, G. P. (Org.). **Leitura e Universidade**. Campinas: Alínea, 1997, p. 9-18.

YAMASHITA, J. Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension. **Journal of Research in Reading**, v.25, issue 1, p.81-95, 2002.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO

## Para Professores e Coordenadores

Este questionário é parte de uma pesquisa de doutorado conduzida por Gisele Werneck Divardin, professora de língua inglesa do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, intitulada “Elaboração e Validação de um Modelo Padrão de Exame de Proficiência de Leitura em Língua Inglesa para os Cursos de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa. O presente questionário deverá ser respondido em português de forma clara e específica e de acordo com as escalas fornecidas.

**Parte I – Perguntas 1 a 4: Informações pessoais**

1. Sexo:                    M [ ]                    F [ ]

**02. Idade:** ☐ até 25    ☐ 26-35    ☐ 36-40    ☐ acima de 40

### 3. Programa de mestrado:

☐ Engenharia de Produção ☐ Ensino de Ciência e Tecnologia

**4. Cargo:** ☐ Professor (a) ☐ Coordenador (a)

**Parte II – Pergunta 5: Conhecimento da língua inglesa**

**5. Em relação às habilidades relacionadas a seguir, indique a opção que melhor descreve seu desempenho em língua inglesa de acordo com a seguinte escala:**

Nada	Pouco	Razoavelmente Bem	Bem	Muito bem
1	2	3	4	5

Compreende	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Fala	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Lê	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Escreve	1 – 2 – 3 – 4 – 5

**Parte III – Perguntas 6 a 8: Necessidade da língua inglesa no curso de mestrado na UTFPR – Campus de Ponta Grossa**

**6. Qual a necessidade da língua inglesa para sua disciplina no curso de mestrado?**

Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Indispensável
1 [ ]	2 [ ]	3 [ ]	4 [ ]	5 [ ]

**7. Qual a necessidade da língua inglesa para seu orientando?**

Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Indispensável
1 [ ]	2 [ ]	3 [ ]	4 [ ]	5 [ ]

**8. Qual a necessidade das habilidades relacionadas a seguir para a execução das atividades relacionadas ao curso de mestrado?**

Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Indispensável
1	2	3	4	5
Produção Oral	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Produção Escrita	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Compreensão Oral	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Compreensão Escrita (Leitura)	1 – 2 – 3 – 4 – 5			

**Parte IV – Perguntas 9 a 11: Habilidade de leitura**

**9. Com que frequência seus alunos precisam ler, em inglês, as publicações a seguir, no decorrer do curso de mestrado?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5
Artigos científicos em revistas da sua área	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Teses e dissertações	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Manuais de instrução	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Livros da bibliografia do curso	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Revistas ( <i>Time</i> , <i>Newsweek</i> , etc...)	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Outra(s) (especifique)	1 – 2 – 3 – 4 – 5			

---

**10. Com que finalidade as leituras das publicações anteriormente são realizadas?**

- ☐ Para apresentações em seminários em sala de aula
- ☐ Para complementar e/ou aprofundar tópicos apresentados em sala de aula
- ☐ Para incorporar em artigos
- ☐ Para a pesquisa/escrita da dissertação
- ☐ Para elaborar projetos
- Outra(s) (especifique)
- 

**11. Em relação à quantidade de livros em língua inglesa listados na bibliografia da sua disciplina, você diria que é:**

Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Excessiva
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

**Parte V – Pergunta 12: Exame de suficiência****12. Você acha que o nível de exigência da prova de suficiência de leitura em língua inglesa atualmente utilizada pelos programas de mestrado da UTFPR – Ponta Grossa é condizente com as exigências do curso?**

☐ Sim      ☐ Não

Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO

#### Para Alunos

Este questionário é parte de uma pesquisa de doutorado conduzida por Gisele Werneck Divardin, professora de língua inglesa do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, intitulada “Elaboração e Validação de um Modelo Padrão de Exame de Proficiência de Leitura em Língua Inglesa para os Cursos de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa”. O presente questionário deverá ser respondido em português de forma clara e específica e de acordo com as escalas fornecidas.

#### ***Parte I – Perguntas 1 a 4: Informações pessoais***

**1. Sexo:**                      M ☐                      F ☐

**2. Idade:**                      ☐ até 25                      ☐ 26-35                      ☐ 36-40                      ☐ acima de 40

**3. Programa de mestrado:**

☐ Engenharia de Produção                      ☐ Ensino de Ciência e Tecnologia

**4. Cursou a graduação em faculdade:**

☐ Pública                      ☐ Particular

#### ***Parte II – Perguntas 5 e 6: Experiência e conhecimento da língua inglesa***

**5. O conhecimento da língua inglesa adquirido nos seguintes cursos e situações foi:**

Nulo	Pouco	Moderado	Bom	Excelente
1	2	3	4	5
Ensino Médio				1 – 2 – 3 – 4 – 5
Graduação				1 – 2 – 3 – 4 – 5
Instituto de Línguas				1 – 2 – 3 – 4 – 5
Aulas particulares				1 – 2 – 3 – 4 – 5
Estudo ou vivência em país de língua inglesa				1 – 2 – 3 – 4 – 5
Outro(a) (especifique)				1 – 2 – 3 – 4 – 5

---



**6. Em relação às habilidades relacionadas a seguir, indique a opção que melhor descreve seu desempenho em língua inglesa de acordo com a seguinte escala:**

Nada	Pouco	Razoavelmente Bem	Bem	Muito bem
1	2	3	4	5

Compreende	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Fala	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Lê	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Escreve	1 – 2 – 3 – 4 – 5

***Parte III – Perguntas 7 a 9: Uso da língua inglesa no Curso de Mestrado na UTFPR – Campus de Ponta Grossa***

**7. Qual a necessidade da língua inglesa para cursar as disciplinas do seu curso de mestrado?**

Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Indispensável
1 [ ]	2 [ ]	3 [ ]	4 [ ]	5 [ ]

**8. Qual a necessidade da língua inglesa para sua dissertação?**

Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Indispensável
1 [ ]	2 [ ]	3 [ ]	4 [ ]	5 [ ]

**9. Qual a necessidade das habilidades relacionadas a seguir para a execução das atividades relacionadas ao seu curso de mestrado?**

Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Indispensável
1	2	3	4	5

Produção Oral	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Produção Escrita	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Compreensão Oral	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Compreensão Escrita (Leitura)	1 – 2 – 3 – 4 – 5

***Parte IV – Perguntas 10 a 14: Habilidade de leitura***

**10. Com que frequência você precisa ler, em inglês, as publicações a seguir, no decorrer do curso de mestrado?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

Artigos científicos em revistas da sua área	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Teses e dissertações	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Manuais de instrução	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Livros da bibliografia do curso	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Revistas ( <i>Time</i> , <i>Newsweek</i> , etc...)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Outra(s) (especifique)	1 – 2 – 3 – 4 – 5

---

**11. Com que finalidade as leituras das publicações anteriormente são realizadas?**

- ☐ Para apresentações em seminários em sala de aula
- ☐ Para complementar e/ou aprofundar tópicos apresentados em sala de aula
- ☐ Para incorporar em artigos
- ☐ Para a pesquisa/escrita da dissertação
- ☐ Para elaborar projetos
- ☐ Outra(s) (especifique)
- 

**12. Em relação aos itens a seguir, qual o seu nível de dificuldade durante a leitura em língua inglesa:**

Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Excessiva
1	2	3	4	5
Vocabulário	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Vocabulário técnico da área	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Estrutura das sentenças	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Conhecimento prévio do assunto	1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Outro(s) (especifique)	1 – 2 – 3 – 4 – 5			

---

**13. Qual é o seu grau de dificuldade com a leitura em língua inglesa?**

	Leve	Moderado	Muito Sério
Entender a ideia principal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entender os detalhes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer inferências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretar figuras de linguagem e idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resumir ou sintetizar materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhecer o ponto de vista do autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Você já deixou de ler textos que contribuiriam positivamente para sua dissertação pelo fato de eles estarem em língua inglesa?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

**ANEXO 3**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, Prof<sup>a</sup> Gisele  
Werneck Divardin

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) do  
Programa de Mestrado da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, autorizo que minhas  
respostas sejam usadas como informação para o trabalho anteriormente citado

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**ANEXO 4****E-MAIL**

Prezado (a) Colega,

Sou professora de língua inglesa da UTFPR – Campus de Ponta Grossa – onde, até o ano de 2007, fui uma das responsáveis pela elaboração e correção dos exames de proficiência em língua inglesa nos programas de pós-graduação. No momento estou inscrita no programa de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná. Minha tese tem como objetivo final elaborar e validar um instrumento de avaliação para identificar o nível de proficiência de leitura em inglês como língua estrangeira dos alunos inscritos nos programas de pós-graduação da nossa instituição. O instrumento, ao contrário do utilizado até hoje, será elaborado a partir das reais necessidades linguísticas dos alunos e, através de um sistema de bandas, permitirá aos professores saber onde o aluno se situa em relação às exigências do programa.

Para dar continuidade a minha pesquisa, preciso coletar alguns dados sobre a necessidade da língua inglesa nos Cursos de Mestrado do Campus de Ponta Grossa. Para tal, tomei a liberdade de deixar no seu escaninho, localizado na secretaria dos programas de mestrado no Campus de Ponta Grossa, um questionário para ser respondido. O preenchimento não tomará mais de 15 minutos do seu tempo e, para sua maior conveniência, pode ser devolvido ao escaninho onde será coletado por mim daqui uma semana a partir da data de hoje.

Certa de poder contar com sua solidariedade acadêmica agradeço antecipadamente

Gisele W.Divardin.

**ANEXO 5**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

As respostas deste questionário ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, Prof<sup>a</sup> Gisele  
Werneck Divardin

Eu, \_\_\_\_\_, professor (a) do  
Programa de Mestrado da UTFPR – Campus de Ponta Grossa, autorizo que minhas  
respostas sejam usadas como informação para o trabalho anteriormente citado

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## ANEXO 6

Technovation 30(2010) 76-85

---

### TECHNOVATION

journal homepage: [www.elsevier.com/locate/technovation](http://www.elsevier.com/locate/technovation)

---

#### **Assessing and managing employees for embracing change: A multiple-item scale to measure employee readiness for *e-business***

Author (s) : Jung-Yu Lai, Chorng-Shyong Ong.

#### **1 – Introduction**

(1) For most firms, becoming an *e-business* is an evolutionary journey from initial to final stages (Earl, 2000; Hackbarth and Kettinger, 2000). (2) This kind of transformation may involve adopting new technologies, redesigning business *processes*, and restructuring *management* (Craig and Jutla, 2001; Earl, 2000; Hackbarth and Kettinger, 2000; Laudon and Laudon, 2004). (3) To reduce the turbulence caused by change and enable firms to transform themselves into *e-business*, change must be supported by a critical mass of stakeholders, including customers, partners, and especially, employees (Benjamin and Levinson, 1993; Craig and Jutla, 2001). (4) Managers should carefully assess employee readiness to embrace *e-business* since the changes involved in *e-business* implementation will often trigger significant resistance to change and perhaps lead to the failure of the *e-business*. (5) This can occur (1) when employees are comfortable with the status quo; (2) when they do not understand why change is desirable; and (3) when they doubt about the company's ability to achieve the desired change (Beckhard and Harris, 1987). (6) Thus, employee levels of efficacy, motivation, and psychological maturity in facing change will affect the success of *e-business* implementation. (7) This makes testing for employee readiness for change as important as analyzing technological feasibility when implementing *e-business*.

(8) Readiness is a developmental and motional concept. (9) Psychologists and educators are convinced that children can learn only after attaining specified level of *readiness*, by which they mean the physical maturity and neurological development sufficient to negotiate an unfamiliar situation or learn a new task (Dennis, 1972; Gesell, 1928). (10)

Furthermore, Beller (1972) identified the leverage that human motivation, interpersonal relationships, and cognitive style have on readiness and argued that apprehension, a common reaction to new and strange situations, produces an inhibiting effect upon readiness. (11) According to prior studies (Beller, 1972; Dennis, 1972; Gesell, 1928), readiness is not only physical maturity, but also a combination of emotional and cognitive forces that mediate learning environments and result in the mastery of new operation. (12) Readiness for change appears to be a crucial maturity or energy indicator when implementing *e-business*. (13) An *e-business* organization can be viewed as a social system wherein the employee, an important element of organization, is highly related to the beginning (human input) and ending (human output) in this system (Beer, 1980). (14) Knowing how to help employees (members of organizations) achieve high levels of motives, needs, capabilities, and expectations will increase organizational effectiveness. (15) Hence, in facing the different kinds of change (technology, task, and structure) triggered by implementation of *e-business*, understanding how to raise employee readiness for *e-business* will facilitate employee willingness to embrace change.

The concept of readiness for change is an important managerial issue that has received attention from scholars in organizational *management* research (Cunningham et al., 2001; Jones et al., 2005), health care (Prochaska et al., 1992; Walker, 2004), marketing (Parasuraman, 2000), and information *management* (Abu-Musa, 2004; Bajaj and Leonard, 2004; Dubelaar et al., 2005; Glantz, 1999; Lin and Lin, 2008; Taylor and Wright, 2004).

As mentioned earlier, employee readiness for *e-business* is one of the two major indicators of how ready employees are to embrace *e-business*, the other being an organizational energy for implementing *e-business*. However, research in this area is still in its infancy. Though a few studies have explored issues regarding readiness of *e-business* and attempted to provide new insights for *management* (Craig and Jutla, 2001; Lai et al., 2006; Sapp, 2000; Sullivan, 2000), they either lack solid theoretical frameworks or mostly focus on technology adoption from the organizational perspective (Lai et al., 2006; Sullivan, 2000) or country viewpoint (Moodley, 2003), rather than from the viewpoint of individual employee readiness for *e-business* (EREB). Transforming the concept of EREB into a concrete index or measure will help managers understand their employees and raise their readiness.

With the foregoing in mind, this chapter develops an instrument for measuring employee readiness for *e-business*. The EREB instrument and comprehensive model proposed in this study may be of value to researchers and practitioners interested in designing, implementing, and managing *e-business*. The remainder of this paper is organized as follows. The next section reviews prior research related to readiness, change theory, and organizational development. Subsequent sections describe the measurement



and the steps involved in scale development. The final section discusses new findings, implications, and applications of proposed scale.

## ANEXO 7

### Análise do Texto<sup>82</sup>

<http://www.edict.biz/scripts/cgi-bin/textanalyser.exe>

Files ID = 29130 at <http://www.edict.com.hk/tafiles/Framel29130.htm>

Total number of words parsed in this text = 417

Words in the 2000 Most Frequent Word Family List = 284 (68.11 %)

Number of words in the Academic Word List = 64 (15.35 %)

Total number of words not in either list = 69 (16.55 %)

---

Assessing and managing employees for embracing change: A multiple-item scale to measure employee readiness for *e-business*. For most firms, becoming an *e-business* is an evolutionary journey from initial to final stages (Earl, 2000; Hackbarth and Kettinger, 2000). This kind of transformation may involve adopting new technologies, redesigning business processes, and restructuring management (Craig and Jutla, 2001; Earl, 2000; Hackbarth and Kettinger, 2000; Laudon and Laudon, 2004). To reduce the turbulence caused by change and enable firms to transform themselves into *e-business*, change must be supported by a critical mass of stakeholders, including customers, partners, and especially, employees (Benjamin and Levinson, 1993; Craig and Jutla, 2001). Managers should carefully assess employee readiness to embrace *e-business* since the changes involved in *e-business* implementation will often trigger significant resistance to change and perhaps lead to the failure of the *e-business*. This can occur (1) when employees are comfortable with the status quo; (2) when they do not understand why change is desirable; and (3) when they doubt about the company's ability to achieve the desired change (Beckhard and Harris, 1987). Thus, employee levels of efficacy, motivation, and psychological maturity in facing change will affect the success of *e-business* implementation. This makes testing for employee readiness for change as important as analyzing technological feasibility when implementing *e-business*. Readiness is a developmental and motional concept. Psychologists and educators are convinced that children can learn only after attaining specified level of "readiness, by which they mean the physical maturity and neurological development sufficient to negotiate an unfamiliar situation or learn a new task (Dennis, 1972; Gesell, 1928). Furthermore, Beller (1972) identified the leverage that human motivation, interpersonal relationships, and cognitive style have on readiness and argued that apprehension, a common reaction to new and strange situations, produces an inhibiting effect upon readiness. According to prior studies (Beller, 1972; Dennis, 1972; Gesell, 1928), readiness is not only physical maturity, but also a combination of emotional and cognitive forces that mediate learning environments and result in the mastery of new operation. Readiness for change appears to be a crucial maturity or energy indicator when implementing *e-business*. An *e-business* organization can be viewed as a social system wherein the employee, an important element of organization, is highly related to the beginning (human input) and ending (human output) in this system (Beer, 1980). Knowing how to help employees (members of organizations) achieve high levels of motives, needs, capabilities, and expectations will increase organizational effectiveness. Hence, in facing the different kinds of change (technology, task, and structure) triggered by implementation of *e-business*, understanding how to raise employee readiness for *e-business* will facilitate employee willingness to embrace change.

---

<sup>82</sup> As informações sobre o texto serão mantidas na língua inglesa para não descaracterizar o relatório emitido pelo site.

## ANEXO 8

Desvios linguísticos, sintáticos, morfológicos e lexicais, na tradução dos demais 33 participantes. Vale ressaltar que somente os sintáticos e morfológicos foram contabilizados.

Os lexicais, no entanto, foram registrados para apreciação do leitor.

Sinais utilizados nas transcrições:

(?) palavra ininteligível

{ } item do sintagma anterior para melhor clareza do processamento do sintagma em questão

< > lacuna no processamento do participante

As transcrições foram feitas na íntegra. Dessa forma, os erros ortográficos e de concordância foram mantidos. Com exceção dos sinais adotados, os demais foram utilizados pelos participantes.

Título

*Assessing and managing employees for embracing change: A multiple-item scale to measure employee readiness for e-business.*

Tradução: Avaliando e gerenciando empregados para abraçar mudanças: Uma escala de múltiplos itens para medir a preparação do empregado para o negócio eletrônico.

Sintagmas	Desvios
Assessing and managing employees	Acessar e gerenciar empregados; Assessoramento e administração (gerenciamento) de empregados; Acesso e gerência de empregados; Avaliando e gerenciando mudanças; Avaliação e gerenciamento dos processos de mudança de empregados; Assessorando e administrando empregados; Acessando e dirigindo ocupação; Avaliando e controlando; Avaliando e direcionando; Avaliando e treinando e empregado; Avaliação e gerenciamento de empregadores
for embracing change:	para promover mudanças; para provocar oportunidade; para abraçar chance; para enfrentar mudanças; para oferta de mudança; para oportunidade de mudança; para uma mudança aceita; por uma chance inovadora; para trocas adotadas; para possíveis mudanças; adotando mudanças; ocorrendo mudanças; mudanças no estilo de vida dos empregados; dos processos de mudança de empregados:
A multiple-item scale	Escala multiplicadora; Um item múltiplo; Uma escala; Múltiplo item na escala; Escala múltipla; Multiplicação e mensuração em escala; Um múltiplo artigo escalado; A multiplicidade de itens de escala; Escalas múltiplas; Uma múltipla escala; Múltiplos itens de escala; Um item múltiplo escala; Os múltiplos itens escalados;

	Uma escala de múltiplos; Um múltiplo item; Uma múltipla escala de mensuração; Escala de medida
to measure	para preparar o empregado; para melhorar; para ocupação de prontidão
employee readiness	aceitação de empregados; aceitação do empregado; aprendizado dos empregados; entendimento de empregados; interesse dos empregados; compreensão dos empregados; de empregadores que escrevem; de empregadores preparados; para visão; a leitura; preparação; preparando os empregados; empregadores/empregados preparados; a prontidão do emprego
for <i>e-business</i> .	pelos <i>e-business</i> ; no aprendizado da linguagem de negócios; ao <i>e-business</i> ; na internet dos empregados; para negociar; de negócios eletrônicos; para o trabalho.

## Sentença 1

*For most firms, becoming an e-business is an evolutionary journey from initial to final stages.*

Tradução: Para a maioria das empresas, tornar-se um negócio eletrônico é uma jornada evolutiva dos estágios iniciais aos estágios finais.

Sintagmas	Desvios
For most firms,	Para muitas empresas; Para algumas empresas; Por mais firmes; Para a maioria das decisões; Para grandes empresas,
becoming an <i>e-business</i> is a evolutionary journey	iniciar um comércio eletrônico é uma jornada evolutiva; começar um negócio é um trajeto evolucionário; tornar-se um comércio eletrônico é uma evolução do trajeto; a transformação dos negócios eletrônicos é uma evolução na trajetória; tornar os negócios informatizados é uma jornada inicial evolucionária para os estágios finais; um <i>e-business</i> é convincente quando ocorre uma evolução salarial; {Por mais firmes} que comecem os negócios, é uma jornada evolutiva; as viagens de negócios estão ficando evolucionárias; tornarem-se evoluídas na linguagem dos negócios esta é uma jornada; transformar-se em negócio é uma viagem revolucionária; e conveniente o e-comércio é uma evolução na jornada; um negócio eletrônico ( <i>e-business</i> ) conveniente é um crescimento salarial; transformar os negócios da internet é a evolução do trajeto; transformar a negociação e a evolução do trajeto final; elegantes e de negócios é uma evolucionária viagem; fazendo negócios eletrônicos é um trajeto evolutivo; os negócios tem uma jornada evolutiva; um negócio eletrônico tornou-se um trajeto evolucionário; tornar um trabalho em evolução trajetória inicial; transformarem-se em uma <i>e-business</i> é uma evolução do trajeto; tornar-se de alto padrão, é uma jornada evolutiva; iniciantes no mundo dos negócios é uma evolução; fazer um negócio eletrônico é uma evolucionária viagem
from initial to final stages.	para iniciar esses estágios; do início para o fim das etapas; para os estágios finais; do começo ao final, há muitas etapas; para o início e final das etapas; com estágios inicial e final; desde o início até o último etapa; do início até o final da etapa; do início do estágio ao final; passa por etapas inicial e final; {do trajeto} final para o estágio final; para o estágio inicial para o estágio final; do início ao fim do estágio; com etapas iniciais e finais; {trajetória inicial} para o fim estágio; do início ao estágio final; de objetivos até o estágio final; (?) o início decisivo de uma plataforma.

## Sentença 2

*This kind of transformation may involve adopting new technologies, redesigning business processes, and restructuring management.*

Tradução: Esse tipo de transformação pode envolver adoção de novas tecnologias, readequação dos processos negociais e reestruturação gerencial.

Sintagmas	Desvios
This kind of transformation may involve adopting new technologies,	Este tipo de transformação envolve adotar novas tecnologias; Esse tipo de transformação pode supor adotar novas tecnologias; Este tipo de transformação pode supor a adoção de novas tecnologias; Este tipo de transformação vem envolvendo novas adaptações e tecnologias; Esse tipo de transformação permite implicar novas tecnologias; Este tipo de transformação (jornada evolutiva) envolve a adoção de novas < >; Este tipo de transformação pode envolver novas tecnologias adaptáveis; Este tipo de transformação pode envolver aprovação de novas tecnologias; Este tipo de transformação envolve habilidades, novas tecnologias; Esse tipo de transformação possibilita o envolvimento de novas tecnologias; Este rei de transformação envolve adaptação de novas tecnologias; Esta transformação pode ser possível envolvendo e adotando novas tecnologias; Este tipo de transformação permite adotar novas tecnologias; Isto passível de transformação implicar adotar novas tecnologias; A amável transformação pode envolver a adoção de novas tecnologias; Este tipo de transformação de meio (?) envolve adaptação a novas tecnologias; Esse tipo de transformação também envolve adaptação de novas tecnologias; Este tipo de transformação pode envolver novas tecnologias e suas adaptações; Esta transformação envolve adaptar nova tecnologia; Esta transformação implica em adaptação de novas tecnologias; Este gênero de situação envolve a adaptação de novas tecnologias; Esse tipo de evolução pode envolver a adoção de novas tecnologias,
redesigning business processes,	redesenha processos de negócio; redesenhando um processo de negócios; processos de rede de negócios; reprojeter o processo dos negócios; redesenhando processos; redesenhando os processos de negócios; redesenhar processos de negócio; remodelagem do processo< >; remodelando negócios e processos; redesenhar processos; processos de re-designer de negócios;

	redesenhando e reestruturando o processo do comércio online para nova direção; redesenha processos eletrônicos; redesenhar processos empresariais; redesenhando os processos dos negócios; um falso processo de negócio de gestão reestruturada; redirecionando negócios processos; preparando processo dos negócios; redesenhando processos de negócios; redes de negócios em processo; redesenhar as técnicas dos negócios,
and restructuring <i>management</i> .	e reestruturar a direção; e reestruturando a gestão; e reestruturando a direção; e reestruturar a direção; reestruturando as administrações; e reestruturar o (?); e reestruturar direção; e reestruturando a gestão; e gerenciamento de reestruturação; (um falso processo de negócio) de gestão reestruturada; e administrando a reestruturação; e reestruturando gestões. <sup>3</sup>

## Sentença 3

*To reduce the turbulence caused by change and enable firms to transform themselves into e-business, change must be supported by a critical mass of stakeholders, including customers, partners, and especially, employees.*

Tradução: Para reduzir a turbulência causada pela mudança e possibilitar que as empresas se transformem em um negócio eletrônico, a mudança deve ser apoiada por uma massa crítica de depositários, incluindo clientes, sócios e, especialmente, os empregados.

Sintagmas	Desvios
To reduce the turbulence caused by change	Para reduzir a turbulência causada mudar; A redução de turbulência é causada pelas mudanças; Para reduzir a turbulência causada pelo cambio; A redução da turbulência causada para habilitar; Para reduzir as turbulências causadas pelas transformação; Reduzir a turbulência causada pelas transformações da atualidade; Para reduzir a turbulência causada pela troca
and enable firms to transform themselves into <i>e-business</i> ,	e capacitar empresas para transformar a si próprias dentro do comércio eletrônico; e permitir as empresas transformarem elas mesmas seus negócios; e permitir a auto transformação das empresas dentro dos negócios eletrônicos; e capacitar a empresa para transformar-se sozinha em negócio virtual; e firmar tais mudanças dentro do negócio; e incentivar empresas para se transformarem em <i>e-business</i> ; e permitindo as empresas transformarem a si mesmas dentro dos negócios; e possibilita para algumas empresas a transformação de negócios para si mesma; e capacitar as empresas para a transformação em si para dentro do comércio online; é a capacitação de empresas em se transformar em negócios eletrônicos; e permitir as mesmas firmas se transformarem em negócios; e transformar firmas em de negócios; e permitir as empresas a sozinhas transformarem-se e entrar no negócio eletrônico; e permitindo decisões para transformar si mesmo e os negócios; e tornar possível empresas para transformar eles em trabalho; e possibilitar a transformação das próprias empresas em suas negociações; e permitir as empresas a transformar a si mesmas dentro do comércio eletrônico, e capacitar a maioria das pessoas para a transformação de si próprias,
change must be supported by a critical mass of stakeholders,	a mudança deve estar apoiada nos mais crítico alicerces; mudança bem suportada pela crítica em massa dos stakeholders; obrigando a suportar críticas e se juntar a massa possuidora; mudanças necessárias são críticas; existiu suportes para a crítica de massa dos



	<p>fornecedores; mais mudanças de suporte para a massa crítica de sua reputação; mudanças deste tipo devem suportar a massa crítica; mudanças devem obrigar a crítica a produção em massa dos stakeholders; mudar deve estar suportado por uma massa de stakeholders; as mudanças devem ser sustentadas por uma grande quantidade de suportes cruciais; mudanças vieram para suportar uma massa de críticos participantes; deve-se ser capaz de suportar um grande número de críticas; mudanças devem ser suportadas por uma crítica massa de participantes; esta mudança deve suportar a massa crítica dos públicos interessados; a mudança deve estar suportada pela crítica mássica dos stakeholders (mentores); mudanças são apoiada a muitas críticas coletivas; solicitamos críticas de grandes especialistas; mudanças são obrigatórias para suporte de críticas; mudanças devem ser suportadas pela grande parte crítica dos gerentes; as mudanças devem estar embasadas por uma grande quantidade de interessados neste processo (stakeholders); muitas mudanças além de suportar as críticas dos atuais envolvidos; é ponto vital, conduzindo as pessoas para aceitar críticas massivas no (?) de competição entre pares; deve-se trocar e suportar a grande crítica dos investidores; mudar com o suporte de uma massa de críticos stakeholders,</p>
including customers, partners, and especially, employees.	<p>incluindo customizações, sócios e especialmente empregados; inclusive clientes, partners, e especialistas, empregados; inclusive clientes, especialistas e trabalhadores; incluindo as de clientes, participantes e especialmente as de empregados; incluindo clientes, parceiros e especialistas, empregados; incluindo consumidores, sócios, e especialmente, empregados; e funcionários especialistas; incluindo fregueses, especialmente empregados; incluindo fregueses, sócios e especialistas empregados; incluindo clientes, parceiros e especialistas, empregados; incluindo costumes, sociais, e empregadores especializados; incluindo clientes, sócios e especialistas, empregados; incluindo clientes, sócios, especialistas, empregados; incluindo pessoas comuns, companheiros e especialmente funcionários na empresa em questão; incluindo hábitos, parcerias e especialidade dos funcionários; incluindo clientes, fornecedores e especialistas e empregados.</p>

## Sentença 4

*Managers should carefully assess employee readiness to embrace e-business since the changes involved in e-business implementation will often trigger significant resistance to change and perhaps lead to the failure of the e-business.*

Tradução: Os gerentes devem avaliar cuidadosamente a prontidão do empregado para abraçar o negócio eletrônico, visto que as mudanças envolvidas na implementação desse tipo de negócio frequentemente desencadearão uma resistência significativa à mudança e talvez leve ao fracasso do negócio eletrônico.

Sintagmas	Desvios
Managers should carefully assess employee readiness to embrace e-business	Gerentes deveriam ser cuidadosos na prontidão com os empregados para adotar o comércio eletrônico; diretores deveriam cuidadosamente avaliar o empregado de prontidão para agarrar o comércio eletrônico; Diretores deveriam avaliar cuidadosamente seus empregados preparando para abarcar nos negócios informatizados; Os gerentes devem cuidadosamente acessar empregados para que estes apeem <i>e-business</i> ; Gerentes devem ser cuidadosos ao avaliar seus empregados para as mudanças nos negócios; O gerenciamento cuidadoso e a avaliação do interesse dos empregados em abraçar e envolver-se com o aprendizado da linguagem dos negócios; Gerentes devem cuidadosamente avaliar a compreensão dos empregados para aderir o <i>e-business</i> ; Administrador assuma a responsabilidade cuidadosamente avaliando empregados dispostos a abraçar a mudança; Diretores tomam cuidado em taxas a ocupação para adotar negócios eletrônicos; Gestores cuidadosamente assessoram os empregados para abraçar negócios na internet; Gerentes devem cuidar do acesso de empregadores preparados para abraçar os negócios; Cuidadosamente gerentes estimam empregados preparados para abraçar os negócios; Diretores devem avaliar cuidadosamente os empregados apresentando o negócio eletrônico; Controlar e avaliar a preparação dos empregados adotando os negócios; Os gestores deveriam avaliar a aderência do empregado do negócio eletrônico; Administros (?) cuidadosamente empregados abraça o trabalho; Chefes devem avaliar cuidadosamente empregados em preparação para abraçar; Gerentes devem avaliar cuidadosamente o preparo dos empregados para a oportunidade do “negócio virtual”; Diretores devem tomar cuidado para ter empregados prontos para abraçar; Empresários devem calcular cuidadosamente para que os empresários se envolvam com as implementações

<p>since the changes involved in <i>e-business</i> implementation</p>	<p>desde as mudanças envolvidas no comércio eletrônico sejam implementadas; desde as mudanças envolvidas na implementação; desde a implantação envolveu mudar para comércio eletrônico; sempre que acontecem mudanças na implementação destes negócios; desde que as mudanças envolvendo a implementação dos negócios informatizados; bem como as mudanças implementadas; desde que as mudanças envolvidas em <i>e-business</i> na sua implementação; como as mudanças envolvendo a implementação de novos negócios; desde que a implementação das mudanças; por as mudanças que envolvem a implementação; desde as mudanças envolvendo a implementação do <i>e-business</i>; desde a implementação; desde que envolvem ferramentas; desde as mudanças envolvendo a implementação do negócio; desde as mudanças envolvendo a implementação dos negócios; visto que mudanças envolvem negócios e implementações; desde a mudança aos envolvidos na implementação do negócio eletrônico; pois; desde que a mudança o trabalho implementado; desde as mudanças envolvidas na implementação do <i>e-business</i>; desde as mudanças envolvidas pela implementação do “negócio virtual”; desde que as mudanças que envolvem implementações de negócios pela internet; pois terá que envolver grandes mudanças quando implementar</p>
<p>will often trigger significant resistance to change</p>	<p>frequentemente a rapidez, resistência a mudança; que oferecerá desencadeamento significativo de resistência a mudança; estarão com frequência provocando significativa mudança; onde muitas vezes provoca significativa resistência para mudar; podem desencadear resistências significativas para a mudança; não provoquem resistência significativa para as mudanças; pois frequentemente os empregados apresentam certa resistência às mudanças; ofereça significativa resistência de mudança; frequentemente com desencadeamento de resistência para as mudanças; desencadeiem significativas resistências a mudanças; que muitas vezes desencadeiam resistência significativas para mudanças; desencadeando a direção, até a implantação; que dispara uma significativa resistência; com frequência o gatilho significativo resiste a mudança; provocando mudança significativa da resistência; (?) vontade muitas vezes vista com uma significativa resistência para a mudança; sob pena de haver</p>

	<p>resistência significativa de mudanças; ser significativa com mudanças; pois muitas vezes existe resistência; com algo significativamente resistente para o trabalho; irá com frequência provocar significativamente resistência para mudanças; frequentemente irão engatilhar uma resistência às mudanças; e significativas resistências à mudança; que venham desencadear uma resistência significativa para a mudança; podem provocar resistência significativa para mudar</p>
<p>and perhaps lead to the failure of the <i>e-business</i>.</p>	<p>e talvez ao fracasso do <i>e-business</i>; e talvez iniciar o fracasso do negócio; e talvez a iniciativa futura para o comércio eletrônico; e talvez iniciativa para os negócios informatizados; e avaliar quando talvez a atividade esteja sendo mal sucedida; e talvez siga para a falha da implantação do <i>e-business</i>; e talvez propiciem para o fracasso nos negócios; ou talvez sejam encabeçadas ou lideradas por fracassos já ocorridos no aprendizado da linguagem dos negócios; por as mudanças que envolvem a implementação; e talvez induza a falência do negócio; pois o contrário pode levar a falência; se por ventura levar a falência o negócio eletrônico; e talvez incentivar para a reprovação de uns negócios; e talvez conduzir os futuros negócios; e porventura iniciatera (?) para falhas no trabalho; e talvez a inicie a reprovação do <i>e-business</i>; e talvez iniciar as falhas do comércio eletrônico.</p>

## Sentença 5

*This can occur (1) when employees are comfortable with the status quo; (2) when they do not understand why change is desirable; (3) when they doubt the company's ability to achieve the desired change.*

Tradução: Isso pode ocorrer (1) quando os empregados estão confortáveis com seu *status quo*; (2) quando eles não entendem porque a mudança é desejada; (3) quando eles duvidam da habilidade da empresa para alcançar a mudança desejada.

Sintagmas	Desvios
This can occur (1) when employees are comfortable with the status quo;	Isto pode ocorrer quando os empregados, talvez confortáveis com seu status; Este pode ocorrer quando empregados estão confortáveis com o seu status; Isso pode ocorrer onde empregadores estão confortáveis com seus estatus; Isto ocorre com empregados que são confortáveis com a posição; Este pode ocupar quando empregados são confrontados; Quando o funcionário estará confortável;
(2) when they do not understand why change is desirable;	quando eles não entendem porque a mudança desejável; quando eles não desejam tais mudanças; quando eles não entendem com mudanças são desejáveis; quando eles não estão desejando entendem as mudanças; no momento que eles não entenderem que a mudança é conveniente; quando eles não entendem porque trocar algo desejável; quando eles não entendem o porque das mudanças desejáveis; onde eles não entendem porque as mudanças são desejáveis; quando eles não entenderem as mudanças; eles não estão acostumados com mudanças desejáveis; quando eles não fazem entender o que deseja empregar;
(3) when they doubt the company's ability to achieve the desired change.	e quando eles duvidam sobre a companhia se a mesma é habilitada para concluir a mudança no projeto; e quando eles duvidam sobre as habilidades da companhia atingir a mudança desejada; e quando eles duvidarem sobre sua empresa da capacidade de atingir o desejo de mudar; eles não acreditam na capacidade da companhia para ter o desejo de mudar; quando eles tem dúvidas sobre os objetivos desejados pela empresa nesta mudança; quando não acreditam na capacidade da companhia; quando eles desconfiam (duvidam) acerca da capacidade dos companheiros para realizar a mudança; quando eles duvidam sobre a companhia e sua capacidade para alcançar os desejos de mudança; quando eles desconfiam da companhia e da sua habilidade em alcançarem as mudanças desejadas; quando

	<p>eles suspeitam sobre a habilidade da companhia executar o desejo de mudar; e no momento que eles duvidarem da capacidade acerca da empresa ter a capacidade de alcançar o desejo de mudança; quando eles duvidam sobre a capacidade da empresa de atingir os objetivos; e quando eles tem dúvidas sobre a capacidade de atingimento desejável para as mudanças na empresa; onde ocorre a dúvida sobre a capacidade da companhia, ocorre o desejo de mudanças; e quando eles duvidam por volta da competência da companhia para alcançar o desejo de mudança; quando eles duvidam da capacidade da empresa atingir as metas de mudança; quando eles duvidam da aproximação da cia para atingir o seus objetivos, ou a empresa não sabe onde se quer ir; quando eles duvidam sobre a capacidade da companhia obter a mudança desejada.</p>
--	---

## Sentença 6

*Thus, employee levels of efficacy, motivation, and psychological maturity in facing change will affect the success of e-business implementation.*

Tradução: Dessa forma, os níveis de eficácia, motivação, e maturidade psicológica dos empregados diante da mudança afetará o sucesso da implementação do negócio eletrônico.

Sintagmas	Desvios
Thus, employees levels of efficacy, motivation, and psychological maturity in facing change	O nível do empregados de eficácia, motivação e maturidade psicológica para a mudança; Desta maneira, nível de eficácia dos funcionários, motivação e maturidade psicológica na mudança revestida; Assim, empregado o plano com eficácia, motivação, e maturidade psicológica em mudar; Assim, empregados nivelam sua eficácia, motivação e maturidade psicológica; Assim, empregam níveis de eficácia, motivação e maturidade emocional frente às mudanças; Assim, os níveis dos empregados para eficácia, motivação e maturidade psicológica em frente a esta mudança; Assim, níveis de eficácia, motivação e maturidade não afetão o sucesso do <i>e-business</i> ; Além disso, os níveis de eficiência, motivação e maturidade psicológica dos empregados sobre a mudança; Assim, o nível de eficácia do empregado, a motivação, e a maturidade psicológica na mudança; Porém, empregados com níveis mais eficazes, tem motivação e maturidade psicológica em facilitar mudanças; Estes empregados desejam eficácia, motivação e maturidade psicológica e a mudança; Portanto, empregados de mesmo nível de eficiência, motivação, e maturidade psicológica em razão das mudanças; Assim empregado nivelado para eficácia, motivado e psicologicamente maduro dentro da mudança; Desta maneira o nível de eficiência dos empregadores, a motivação e maturidade psicológica em frente as mudanças; Os empregados para ter eficácia, motivação, e psicologicamente maduros e fascinados (?) mudança; Assim, o nível de eficiência, motivação, e maturidade psicológica de frente às mudanças; Assim empregados os níveis de eficácia, motivação e maturidade psicológica a frente; Assim, empregados eficientes e eficazes, motivados, e psicologicamente maduros facilitam as mudanças futuras; Empregados com nível de eficácia, motivação e maturidade psicológica e de frente para os negócios; Assim, empregado em nível de eficiência, motivação e maturidade psicológica é fácil mudar (com efeito o sucesso do negócio eletrônico); Assim, empregar planos de eficácia, motivação e

	<p>maturidade psicológica em frente a transformação afetada; Assim empregados, terão eficácia, motivação e maturidade psicológica na fase de mudança</p>
<p>will affect the success of <i>e-business</i> implementation.</p>	<p>afeta o sucesso da implementação do comércio eletrônico; em face ao sucesso nas mudanças na implementação dos negócios eletrônicos; afetam o sucesso da implementação do negócios informatizados; não afetam o sucesso do <i>e-business</i>; que influir na implementação de novos negócios; afetará o sucesso da aprendizagem da linguagem de negócios, ou a sua implementação; podem afetar o sucesso da implementação do <i>e-business</i>; interessa o sucesso da implementação do e-comércio; e afetam o sucesso da implementação do negócio na internet; podem afetar o sucesso da implementação de negócios; afeta o sucesso dos negócios implementados; afetando o sucesso da implementação do negócio eletrônico; afetada pode influenciar o sucesso de implementação negócio eletrônico; com afeto ao sucesso no trabalho implementado; pode influenciar o sucesso de implementação negócio eletrônico; a qual afetará o sucesso na implantação dos negócios eletrônicos.</p>



## Sentença 7

*This makes testing for employee readiness for change as important as analyzing technological feasibility when implementing e-business.*

Tradução: Isso faz do teste para a prontidão dos empregados para a mudança tão importante quanto à análise da viabilidade tecnológica quando se implementa o *e-business*.

Sintagmas	Desvios
This makes testing for employee readiness for change	Estes feitos testão o empregado que esta de prontidão para a mudança; Fazer estes testes para empregados prepararem para mudança; Os testes feitos para verificar a prontidão dos empregados p/ as mudanças; A produção de testes preparando os empregados para as mudanças; Isto põe a prova que a boa vontade dos empregados para com as mudanças; Isto é um teste para o entendimento dos empregados quanto a mudanças; Estes mesmos testes para empregados com disposição para mudanças; Foram feitos vários testes para identificar o interesse dos empregados em mudar; Este teste de presteza do empregado para a mudança; Para testar a compreensão dos empregados para as mudanças; Desta forma testando o empregado para mudança; São feitos testes para empregar a prontidão; As marcas testadas pelos empregados ajudaram na mudança; Para isso fazem testes para a preparação de empregadores para as mudanças; Eles fazem testes para empregados preparados para mudanças; Isto causa testes para empregados, visão de mudança muito importante; Esses testes para preparação dos funcionários; Isto testa o trabalho realizar mudanças; Isto põe em prova a boa vontade do empregado para mudanças; Isto faz testando empregados em preparação para mudanças; Deverá haver testes para empregados direcionados para a importância da mudança; Fazer estes teste para os empregados...para esta troca; Esses testes feitos para empregados preparados para mudar
as important as analyzing technological feasibility	é importante analisar as tecnologias possíveis; são importantes análises tecnológicas que se verificam; são importantes as análises tecnológicas flexibilizam; são tão importantes como a análise tecnológica realizada; tão importantes quanto as análises tecnológicas; tão importantes quanto as análises tecnológicas disponíveis; é importante para a análise tecnológica e a viabilidade; e as análises tecnológicas para viabilizar; é uma importante análise; é importante a análise de viabilidade

	técnica; é tão importante quanto análise tecnológica; e a importância de analisar a viabilidade tecnológica; importante das análises tecnológicas; importantes e a análise de tecnologias viáveis; é importante e analisa tecnicamente; muito importante analisando a viabilidade tecnológica; são importantes e analisados tecnologicamente; tão importantes quanto viabilidade de análises tecnológicas; são importantes para analisar a viabilidade tecnológica
when implementing <i>e-business</i>	quando a implementação do comércio eletrônico; está implementação de negócios informatizados; implementada pelo negócio eletrônico; quando implementado nos negócios; quando forem implementar o aprendizado da linguagem dos negócios (e-buisness); quando implementa-se; possibilitando implementação; de implementação do <i>e-business</i> ; quando implementaram os negócios na internet; quando implementados negócios; como implementação para o trabalho; com a implantação dos negócios eletrônicos.

## Sentença 8

*Readiness is a developmental and motional concept.*

Tradução: Prontidão é um conceito de desenvolvimento e de movimento.

Sintagmas	Desvios
Readiness is a developmental and motional concept.	<p>A prontidão é um progresso e um conceito emocional; A prontidão é um desenvolvimento e uma concepção de movimento; Prontidão é um conceito desenvolvimentista e mobilizador; Preparando um desenvolvimento mental e alterando conceitos; Interpretar é uma evolução do conceito de movimento; Boa vontade é desenvolvimento e movimento; Entendimento é um conceito desenvimental e motivacional; Disposição é um desenvolvimento e conceito de movimento; O interesse e a fonte do desenvolvimento e o conceito motivacional; Compreensão é um desenvolvimento e implantação de um conceito; Leitura interna esta em desenvolvimento e propondo novos conceitos; Interpretar é um conceito de movimento de evolução; A concepção em fazer algo é desenvolver e motivar; Preparando e desenvolvendo a mudança de conceitos; Preparados é um desenvolvimento e uma concepção; Visão é um desenvolvimento e movimento do conceito; Prontidão é um conceito em evolução; Se preparar é uma evolução e conceito motivacional; Preparo é um conceito moral e em desenvolvimento; Boa vontade é um conceito de desenvolvimento e motivação; Feita a concepção do desenvolvimento motivacional; A leitura é a evolução e o conceito que o coloca em ação; Preparação é um conceito desenvolvido e movimentado.</p>

## Sentença 9

*Psychologists and educators are convinced that children can learn only after attaining specified level of readiness, by which they mean the physical maturity and neurological development sufficient to negotiate an unfamiliar situation or learn a new task.*

Tradução: Psicólogos e educadores estão convencidos de que as crianças podem aprender somente depois de atingir um nível específico de preparação, o qual eles definem como maturidade física e desenvolvimento neurológico suficiente para negociar uma situação não familiar ou aprender uma nova tarefa.

Sintagmas	Desvios
Psychologists and educators are convinced that children can learn	Psicólogos e educadores estão convencidos que crianças aprendem; Psicologistas e educadores estão convictos que adolescentes podem em rede aprender; Psicologistas e educadores estão convencidos que crianças podem aprender; Psicólogos e educadores são convencidos que crianças podem aprender; Psicólogos e educadores convencidos que a criança pode aprender; psicólogos e professores são convictos de as crianças podem aprender; Psicólogos e educadores são convencidos que crianças; Psicólogos e educadores estão convencidos que a criança; psicólogos e educadores são convidados para estarem
only after attaining specified level of readiness,	somente depois que conseguem especificar o nível de “prontidão”; sozinhas depois de alcançar nível de prontidão específico; com afeto e conseguem mudanças; altos níveis de preparação; apenas atingida níveis específicos de interesse; somente após alcançarem nível específico de “compreensão”; somente até um nível especificamente adaptando a leitura interna; somente depois de alcançar um nível específico de “desembaraço”; sozinha depois atingir específicos para melhoramentos; sozinhas e depois obterem especificamente um nível “preparado”; apenas após chegarem especificamente a nível de “preparados”; somente depois de alcançar um nível específico de “visão”; somente depois de atingir um nível específico de “boa vontade”; {para estarem} especialmente de prontidão; somente atinge o seu desenvolvimento completo; somente após atingirem um nível específico de leitura (compreensão); somente depois de alcançado planos específicos,
by which they mean	o que significa; de acordo com eles o significado; por qual eles significam; mas com eles o significado; o que significa; para com estes obter; o qual eles querem dizer; no qual

	<p>eles citam que; pois com eles dizer; e a média; para isso é necessário; cada um deles representa; pelo qual intermediam; como quando atingem; pelo qual designam; pois; quando estes homens; por qual eles querem dizer; para cada um deles significa; pelas quais eles se referem; através do que eles querem dizer; por meio da leitura; o que significa que a maturidade física; eles querem dizer</p>
the physical maturity and neurological development sufficient to negotiate	<p>a maturidade de desenvolvimento físico e neurológico suficientes para negociar; {o significado} físico a maturidade e o estado neurológico afetam o desenvolvimento suficiente para negociar; {o significado} da maturidade psicológica e neurológica está desenvolvida para negócios familiares; maturidade psíquica e desenvolvimento neurológico suficiente para contornar; maturidade psicológica e neurológica suficiente para negociações; maturidade física e neurológica desenvolvidas suficientemente para negociar; a maturidade física e neurológica para o desenvolvimento para negociar; e a média maturidade física e neurológica, maturidade e desenvolvimento neurológico suficiente para negociar; a maturidade física e neurológica desenvolvida suficientemente para contornar; suficientemente desenvolvida para negociar; a maturidade física e neurológica desenvolvendo suficientemente para tratar; maturidade físico neurológica; quando estes homens de maturidade psicológica e desenvolvimento neurológico suficiente para negócios num grupo situações; a maturidade física e neurológica suficiente para negociar; a maturidade física e mentalmente; criando homens com maturidade psicológica e neurológica desenvolvida suficientemente para uma situação não familiar ou seja uma nova tarefa;</p>
an unfamiliar situation or learn a new task.	<p>a situação pouco conhecido ou aprender uma nova tarefa; {para} negociações não familiares e novas tarefas; situações pouco familiares na aprendizagem de novas tarefas; uma situação familiar ou aprender uma nova tarefa; {para negócios num grupo} situações ou aprenderem uma nova tarefa; familiar em situações novas; para uma situação não familiar ou aprender uma nova tarefa; de uma situação familiar; a situação não familiar do aprendizado de uma nova tarefa; em situação não familiar ou aprendendo nova tarefa; para uma situação não familiar ou seja uma nova tarefa.</p>

## Sentença 10

*Furthermore, Beller (1972) identified the leverage that human motivation, interpersonal relationships, and cognitive style have on readiness and argued that apprehension, a common reaction to new and strange situations, produces an inhibiting effect upon readiness.*

Tradução: Além disso, Beller (1972) identificou a influência que a motivação humana, relacionamentos interpessoais e estilo cognitivo exercem/tem na preparação e argumentou que a apreensão, uma reação comum a situações novas e estranhas, produz um efeito inibidor na preparação.

Sintagmas	Desvios
Furthermore, Beller (1972) identified the leverage that human motivation, interpersonal relationships, and cognitive style have on readiness	Além disso, Beller a influencia que a motivação humana, relacionamentos interpessoais e estilos cognitivos tem sobre a prontidão; Identificar a motivação humana interpessoal, relacionamentos e estilos cognitivos tem prontidão; Beller Furthermore (1972) identificou que a motivação humana, relações sociais, < > a comum reação para novas e diferentes situações produzem uma reação inibida; Beller, identificou o nível médio que a motivação humana, relacionamentos interpessoais e estilo cognitivo tem haver com a disposição; Furthermore, Beller (1972) identificaram < > o da motivação humana, relacionamentos interpessoais, e estilo cognitivo sobre o entendimento; Furthmore, Beller (1972) identificou a influência que a motivação humana, relacionamentos interpessoais, e estilos parecidos; Furthermore, Beller (1972) identificou que o nível de motivação humana humana, das relações interpessoais e o estilo cognitivo tem relação; Além disso, Beller (1972) identificou a vantagem da motivação humana, do relacionamento interpessoal, e do estilo cognitivo tem na prontidão; Furthermore, Beller identificou a força desta relação motivação humana, interpessoal e cognitivo chamando e ligando a leitura interna; Furthermore, Beller (1972) identificou a força humana de motivação, relações sociais e estilo cognitivo tem no desembaraço; Furthermore, Beller (1972) identifiçoi a influência da motivação humana nas relações interpessoais, e cognitivas estilos existentes para fazer algo; < > identificando a motivação humana das relações interpessoais < >; Além disso, identificou a idade nível aquela motivação humana, relacionamento interpessoal, e estilo cognitivo tem uma visão; Além disso, identificado a influência que a motivação humana e relação entepessoas, e estilo cognitivo tem em prontidão; Furthermore, Beller (1972) identitificado o verdadeiro

	<p>motivação humana interpessoal relacionamento, e relativo estilo de aprendizagem; Além disso, Beller (1972) identificou a influência desta motivação humana, relações interpessoais, e estilo cognitivo tem em se preparar; Além disso, Beller (1972) identifica que a influência que a motivação humana, relações interpessoais, e estilo cognitivo confrontão; Além disso, Beller (1972) identificou uma alavanca que motiva os humanos, relações interpessoais e ter um estilo cognitivo de boa vontade; Além disso, Beller (1972) identificou da mesma que motivação humana e relação interpessoal e estilo cognitivo tem {argumento}; Furthermore, Beller (1972) identificam a motivação humana como alavanca nas relações pessoais e interpessoais, considerando-se o estilo cognitivo, a compreensão {do argumento}; Além disso, Beller identificou a influência da motivação humana, relações interpessoais e estilos coincidentes que tem leitura; Além disso, Beller (1972) identificou os níveis que a motivação humana, relações interpessoais, e estilos cognitivos têm na preparação;</p>
<p>and argued that apprehension, a common reaction to new and strange situations, produces an inhibiting effect upon readiness.</p>	<p>e discutem que apreensão em comum reação para o novo e estranho produz uma situação de inibição na prontidão; e discutiu que a apreensão, uma reação comum ao novo, e situações fortes produzem um efeito que impede a prontidão; e argumentou esta apreensão, como uma reação comum para novas e estranhas situações que produz um efeito inibidor sobre a prontidão; e contestação, uma reação comum para novas e desconhecidas, produzem; e identificaram a apreensão, uma reação comum quanto a novas e estranhas situações, produzem um efeito inibitivo sobre entendimento; e argumentou a apreensão, uma reação de bom senso para novas e estranhas situações, produções e efeitos de inibição sobre a disposição; {tem relação com} a argumentação aprendida e as reações comuns frentes a novas e estranhas situações; e prova que a apreensão é uma reação comum em situação novas e estranhas, produzem efeito inibitivo para a presteza; e na argumentação da apreensão, uma reação comum para uma nova e desconhecida situação, produz um efeito inibidor sobre a compreensão; e argumentando aquela compreensão, uma reação comum para a nova e estranha situação; e argumentação que temem, uma reação comum para novos e estranhas situações, produzindo um efeito inibido e embaraçado; e argumentar a</p>

	<p>aprensivo, a habitual reação para as novas situações estranhas, produzem e inibem efeitos na forma de fazer; a reação comum para novas e estranhas situações, produzem o efeito da inibição a preparação; e arguição quanto apreensão; e aumenta a prontidão, uma reação (?) para novas e estranhas situações impedindo o efeito prontidão; e como lida com novas situações; e argumentou que apreensão, uma comum reação para novas e estranhas situações, produzem um efeito habitante uma vez que preparado; e argumentão que a apreensão, uma reação comum para novas e estranhas situações, produz o efeito de inibição sobre o preparo; e convenceu que a compreensão, uma reação comum às situações novas e estranhas, produz um efeito inibidor sobre a boa vontade; {tem} argumento para apreciar uma relação com a nova situação, produz uma inibição sem efeito; a compreensão do argumento, a reação comum em se tratando das novas situações que se apresentam para o desenvolvimento da plataforma, produtos com efeitos inibidos para a interpretação processual; e argumentos de apreensão, uma reação comum para novas e estranhas situações, produções inibidas que afetam de vez em quando as leituras; e discutiu que apreensão, uma reação comum para novas e estranhas situações, produz uma inibição dos efeitos da preparação.</p>
--	---



## Sentença 11

*According to prior studies, readiness is not only physical maturity, but also a combination of emotional and cognitive forces that mediate learning environments and result in the mastery of new operation.*

Tradução: De acordo com estudos anteriores, prontidão não é somente maturidade física, mas é também uma combinação de forças emocionais e cognitivas que mediam ambientes de aprendizagem e resultam no domínio de uma nova operação.

Sintagmas	Desvios
According to prior studies, readiness is not only physical maturity, but also a combination of emotional and cognitive forces	De acordo com estudos anteriores a prontidão não é somente física, madura, mas também uma combinação emocional e cognitiva; De acordo com estudos antes feitos, disposição não é somente maturidade física, mas porém a combinação de emoções e forças cognitivas; Concordando com Beller, as mudanças não estão na maturidade psicológica mas na combinação da emoção e cognição; De acordo com o primeiro estudo, prontidão não é somente maturidade psíquica; De acordo com estudos recentes, inibição não é maturidade, mas uma combinação emocional e da maturidade cognitiva; De acordo com os principais estudos compreensão não é somente maturidade física, mas também uma combinação de emoções e forças cognitivas; Segundo para priorizar estudos de Beller, 1972 < >; Disposição não é somente maturidade física, mas também uma combinação de aspectos cognitivos e emocionais; Preparo não somente a maturidade física mais também a combinação do emocional e (?) as forças; De acordo com estudos iniciais, o entendimento não é apenas maturidade física; De acordo com estudos antes feito < >, mas porém a combinação de emoções e forças cognitivas; Considerando estudos prioritários o interesse (desejo de aprender) não é somente fruto da maturidade física, mas uma combinação do emocional e do cognitivo; De acordo com os principais estudos < >, mas também uma combinação de emoções e forças cognitivas; segundo os primeiros estudos. Preparo não somente a maturidade física mais também a combinação do emocional e (?) as forças; Acordando com estudiosos e não a maturidade física; De acordo com estudos prévios a boa vontade não é apenas maturidade física, mas também uma combinação de forças emocionais e cognitivas; Portanto, acordos são estudos (?). Não se faz somente a interpretação da maturidade psicológica mas também a combinação dos fatores emocionais e cognitivos em função das questões; Acordando estudos prioritários, a visão não é somente parte da maturidade psíquica, mas

	<p>algo combinado com a emoção cognitiva; Não é só físico e maturidade mental, mas também a combinação de emoção e forças cognitivas; De acordo com prévios estudos se preparar não é apenas maturidade psicológica, mas também resultado principal de uma nova operação; Acordando para piores estudos, prontamente não é maturidade física, mas uma combinação de emoções e forças cognitivas; Concordam que antes dos estudos, a leitura não é somente maturidade física, mas também uma combinação do emocional e do cognitivo; De acordo com os principais estudiosos, estar preparado não é somente maturidade psicológica &lt; &gt;</p>
that mediate learning environments and result in the mastery of new operation.	<p>existentes em ambientes de aprendizado e resultam no domínio da nova operação; que media o aprendizado e resulta na nova operação; que media ambiente de aprendizagem e resultado no domínio de ova operação; mediante as situações de aprendizado; que mediam ambientes de aprendizagem e o resultado é ma maioria o da nova operação; que mediante aprendizagem com o meio ambiente resultam no domínio da nova operação; para mediar os meios de aprendizagem e resulta no controle da nova operação; que imediatamente aprende sobre meio-ambiente; forças que mediam o desenvolvimento da aprendizagem e resulta em dominar a fundo novas operações; e o resultado é na maioria o da nova operação; forças imediatas da aprendizagem e desenvolvimento resultante de conhecimentos profundos de novas operações; que envolvem o ambiente de aprendizado e resultam em um novo padrão de funcionamento; que envolvem mediante aprendizado e resultam em domínios de novas operações; mediada pela visão daquele meio ambiente e resultado do controle da nova operação; que mediam o aprendizado resultando o domínio de novas operações; mas também resultado principal de uma nova operação; que media o aprendizado ambiental e resulta em um domínio sobre uma nova operação; que mediam o meio de aprendizagem e que resulta em um comando para uma nova operação; que envolvem a preservação do meio ambiente; mas também uma combinação do emocional e do cognitivo que mediam o aprendizado; que envolvem o resultado para a nova operação; que são mediadas pela aprendizagem no ambiente e resultam no controle da nova operação.</p>

## Sentença 12

*Readiness for change appears to be a crucial maturity or energy indicator when implementing e-business.*

Tradução: Preparação para mudança parece ser um indicador crucial de maturidade e energia quando se está implementando um *e-business*.

Sintagmas	Desvios
Readiness for change appears to be	Prontidão para mudar deve ser crucial; Prontidão para mudança aparece ser; A prontidão para mudanças é crucial; Prontidão para mudança requer que se tenha; Boa vontade para mudança parece ser; O entendimento por mudança parece ser; Disposição para mudanças pode parecer ser; O interesse por apresentar mudanças tem sido; Prontidão para mudança surge como; Compreensão para mudanças parece ser; A prontidão para a mudança aparecem; Preparando para mudanças cruciais; Visão na mudança é crucial; Reações por mudanças são cruciais; Se preparar para mudanças parece ser; Estar apto (preparado) para mudanças aparece; Prontamente para mudanças é essencial maturidade; Estar preparado para mudar aparece
a crucial maturity or energy indicator when implementing <i>e-business</i> .	uma maturidade crucial ou indicador de energia na implementação de <i>e-business</i> ; {deve ser} crucial ou indicar a energia quando implementado o comércio eletrônico; uma maturidade crucial ou indicado de energia quando implementa o negócio; {é crucial} na maturidade e é um indicador p/ a implementação dos negócios eletrônicos; {requer que se tenha} maturidade ou indicador de energia quando se implementa negócios à distância; uma maturidade crucial ou indicar de energia para quando da implementação de negócios; um indicador crucial de maturidade ou um enérgico indicador quando implantado o <i>e-business</i> ; {parece ser} bem crucial maturidade ou indicativa energia quando implementam novos negócios; a crucial maturidade como indicador de energia quando se pretende implementar <i>e-business</i> ; {como} uma maturidade crucial indicador quando se implementa negócios digitais; um crucial indicador de maturidade ou energia quando implantamos <i>e-business</i> ; {aparecem} na maturidade crucial e indicador energético quando implementam negócios na internet; uma maturidade crucial ou indicador energético quando implementa-se o <i>e-business</i> ;

	<p>{para mudanças} cruciais da maturidade de energia indicando a preparação dos negócios; {é} crucial na maturidade e na energia indicadora quando implantado o negócio eletrônico; {são cruciais} maturidade energia indicando implementação o trabalho; uma maturidade crucial ou energia indicada quando implementada <i>e-business</i>; como maturidade crucial ou indicador de energia quando da implementação do “negócio virtual”; {é} essencial maturidade ou indicador de energia que implementam os negócios eletrônicos; com uma maturidade crucial ou indicador de energia quando implementando comércio eletrônico; um indicador crucial de maturidade e energia quando se esta implementando um negócio-eletrônico.</p>
--	---

## Sentença 13

*An e-business organization can be viewed as a social system wherein the employee, an important element of organization, is highly related to the beginning (human input) and ending (human output) in this system.*

Tradução: Uma organização de negócio eletrônico pode ser vista como um sistema social onde o empregado, um importante elemento da organização, é altamente relacionado ao começo (onput humano) e ao final (output humano) neste sistema.

Sintagmas	Desvios
An e-business organization can be viewed as a social system	Um comércio eletrônico pode ser um sistema social; Uma organização de negócios pode ser visualizada como um sistema social de empregados/funcionários; Uma organização de negócios à distância pode se mostrar como um sistema social para o empregado; Uma organização de negócios pode ser vista como um sistema; Um e-business em uma organização pode ser visto como um sistema social; Um negócio organizado pode ter uma visão no sistema social para o empregado; Uma organização e-business pode ser um sistema social (pode ser vista como); As organizações dos negócios da internet podem vivenciar como um sistema social; A organização dos negócios pode ser as do sistema social de empregadores; Numa organização de negócio eletrônico poderá ser vista como um sistema social; Num trabalho organizado; Uma organização e-business pode ser vista como um sistema social implantado; Uma empresa assim pode ser vista como um sistema social; Um empresas com negócios eletrônicos tem que levar em consideração o sistema social que vivem seus empregados ; Nas organizações de comércio eletrônico podem ser vistas como um sistema social
wherein the employee, an important element of organization	em que o empregado é um importante elemento de organização; {sistema social} de empregados/funcionários, um importante elemento da organização; para o empregado, um importante elemento da organização; no qual o empregado é um importante elemento dentro da organização; para o empregado, um elemento importante para a organização; no qual os empregados são um elemento importante da organização; onde tem empregados, a importante elemento da organização; pode ser as do sistema social de empregadores e os elementos da organização; onde os empregados, {Num trabalho organizado} é um importante elemento da organização; um importante elemento da organização; o sistema social que vivem seus

	empregados, um elemento importante para empresa
is highly related to the beginning (human input) and ending (human output) in this system.	<p>é altamente iniciado a (entrada humana) e finalização da (saída humana) para este sistema; é altamente relatado para o começo (entrada humana) e saída (saída humana) nos sistema; está altamente relatado para o início (entrada humana) e final (saída humana) neste sistema; é altamente relatado ao início (entrada humana) e final (saída humana) no sistema; é relação de bom pagamento para o início e fim nos sistemas; é o grande início (human input) e finalizador (human output) neste sistema; é resultado para iniciar e finalizar o sistema; é altamente relacionado com a iniciação e finalização deste sistema; e alta a relação de elementos e empreendimento do sistema; é altamente importante no processo (entrada humana) e saída (saída humana) neste sistema; é alta relação para o começo (produção humana) e final (produção humana); é altamente relacionado para o início (participação humana no início) e para o fim (participação humana no fim) neste sistema; é altamente relacionado ao início (o que se aprende) e final (o que se conclui) neste sistema; é benefício da entrada e saída de pessoas humanas neste sistema; é extremamente relacionado para o início (entrada humana) e final (saída humana) nesse sistema.</p>

## Sentença 14

*Knowing how to help employees (members of organizations) achieve high levels of motives, needs, capabilities, and expectations will increase organizational effectiveness.*

Tradução: Saber como ajudar os empregados (membros de organizações) a atingir altos níveis de motivação/razões, necessidades, capacidades e expectativas aumentará a eficácia organizacional.

Sintagmas	Desvios
Knowing how to help employees (members of organizations) achieve high levels of motives, needs, capabilities, and expectations	<p>Sabendo como ajudar os empregados (membros das organizações) a alcançar os altos níveis de motivações, necessidades, capacidades e expectativas; Conhecimento como ajudar empregados (membros de organizações) condu...o elevado nível de motivos; carência, capacidade e expectativa; Conhecendo como ajudar funcionários (membros da organização) atinge altos níveis de motivação, necessidades, capacidades e expectativas; Conhecendo o que os empregados precisam (membros da organização) atinge-se altos níveis de motivação, necessidades, capacidades e expectativas; Saber como ajudar empregados (membros de organizações) atinge altos níveis de motivos, necessidades, e expectativas; Conhecendo agora para socorro dos empregados (membros das organizações) alcançando níveis altos os motivos, necessidades, capacidades, e expectativas; O conhecimento pode ajudar empregados (membros das organizações a alcançar altos níveis de conhecimento, necessidades, capacidades e expectativas; Sabendo como auxiliar o empregado (membro da organização) agir em alto nível de motivação, necessidades, capacidade e expectativas; Sabendo como ajudar empregados (membros da organização) a atingir altos níveis de motivação, capacitação, e expectativas; Conhecendo como ajudar empregados (membros da organização) atinge altos níveis de motivação de motivação, necessidades, capacidades e expectativas; Sabem que a ajuda de empregadores (membros da organização) esta em altos níveis de motivos, precisos, capacidade e expectativas; Quando os empregados tem dúvidas (membros da organização) consulta-se alto nível de motivação, força, capacidades e expectativas; Neste sistema capacidade para ajudar os empregados (membros da organização) atingir altos níveis de motivação, necessidades, capacidades e expectativas; Saber como ajudar os empregados (membros da organização) assegura altos níveis de razões, necessidades,</p>

	capacidades, e expectativas; Saber como ajudar os funcionários a alcançar níveis altos de motivação, necessidades, capacidades e expectativas; Conhecer como ajudar empregados (membros das organizações) a atingir altos níveis de motivação, necessidades, capacidades e expectativas; Sabendo como ajudar os empregados (membros da organização) a atingir altos níveis de motivação, necessidade, capacidade e expectativa
will increase organizational effectiveness.	irá aumentar a efetividade organizacional; para ampliar a organização efetiva; {e expectativas} de crescimento organizacional eficaz; que incrementarão a eficiência organizacional; que irão aumentar a eficácia da organização; {e expectativas} em relação a efetivação nas organizações; incluindo efetividade organizacional; irá aumentar a efetividade organizacional; incremento da eficácia organizacional; {e expectativas} de crescimento organizacional eficaz; irá aumentar a efetividade organizacional; aumentam efetivamente a organização; {e expectativas} com uma organização eficiente; aumentarão organização efetivamente; que irão aumentar a eficiência organizacional; que aumentarão a eficácia organizacional.



## Sentença 15

*Hence, in facing the different kinds of change (technology, task, and structure) triggered by implementation of e-business, understanding how to raise employee readiness for e-business will facilitate employee willingness to embrace change.*

Tradução: Portanto, quando diante de diferentes tipos de mudança (tecnologia, atividade e estrutura) deflagradas pela implementação do *e-business*, entendendo como aumentar a prontidão do empregado para o *e-business* facilitará a boa vontade do empregado para abraçar a mudança.

Sintagmas	Desvios
Hence, in facing the different kinds of change (technology, task, and structure) triggered by implementation of <i>e-business</i> ,	No fato os diferentes tipos de mudança (tecnologia, perguntas e estruturas) dispararam a implementação do comércio eletrônico; Desde já, no revestimento dos diferentes tipos de mudança provocado por implementação dos negócios; Em face a diferentes tipos de mudança (tecnologia, tarefa, estrutura) desencadeia-se a implementação do negócio à distância; Então lidar com diferentes tipos de mudança (tecnologia e estrutura) oferecidos pela implementação dos <i>e-business</i> ; Daí, os que tem diferentes facilidades para as mudanças (tecnologias, tarefas e estruturas) desencadeamos para melhores implementações nos negócios; Hence, face aos diferentes tipos de mudança (tecnologia, tarefas e estruturas) desencadeando a implementação do <i>e-business</i> ; Portanto, em face aos diferentes tipos de mudança (tecnologia, tarefas e estrutura) é disparado na implementação do negócio digital; Desde já, em face dos diferentes tipos de mudança (tecnologia, tarefas, e estrutura) desencadeadas da implementação do <i>e-business</i> ; Desde já, no revestimento dos diferentes tipos de mudanças provocado por implementação dos negócios; Com diferentes visões de mudança (tecnologia, grupos e estrutura) busca-se sobre implementação do negócio eletrônico; Desde já, em face as diferentes tipos de mudanças (tecnologia, tarefas, e estrutura) provocadas pela implementação do <i>e-business</i> ; Portanto, em face aos diferentes tipos de mudança (tecnologias, tarefas, e estruturas), desencadearam pela implementação do “negócio virtual”; Portanto, em face de diferentes tipos de mudar (tecnologia, tarefa, e estrutura) provocadas pela implementação de comércio eletrônico,
understanding how to raise employee readiness for <i>e-business</i> will facilitate employee willingness to embrace change.	entendendo como elevar a prontidão dos empregados para o <i>e-business</i> facilitará aos empregados a disposição de abraçarem a mudança; para aprender como aumentar a

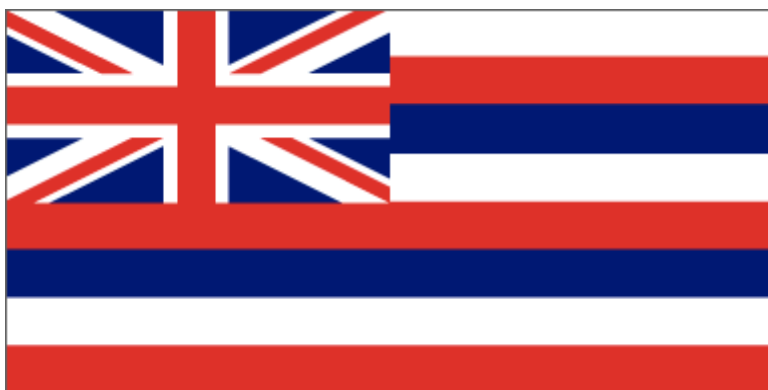
	<p>prontidão para o comércio eletrônico facilitando para os empregados para a disposição para a mudança; entendendo como elevar funcionários a prontidão para negócios facilitará a disposição para abraçar a mudança; entendendo que a prontidão dos empregados p/ os negócios facilitará que abracem as mudanças; entendendo como aumentar o entendimento dos empregados com para os <i>e-business</i> irão facilitar a vontade dos empregados para adotarem as mudanças; não entendendo qual para os empregados disposição para os negócios com empregado facilitado disposição para abraçar as mudanças; entendendo como o interesse dos empregados por <i>e-business</i> pode facilitar ao mesmo tempo o envolvimento com as mudanças; entende-se como criar empregados com presteza para o negócio digital facilitará a disposição para a mudança; compreendendo como aumenta a compreensão dos empregados do <i>e-business</i> facilitará a disposição para aderir a mudança; entendendo como elevar empregador a prontidão para negócios facilitará a disposição aos empregados para mudar; podendo facilitar o processo da implementação; entendeu-se como levantar empregados para se preparar para <i>e-business</i> facilitará empregados para abraçar mudanças; entendimento sobre como aumentar o preparo do empregado que irá facilitar a disposição dos empregados para a oportunidade de mudança; entendendo como levantar o preparo dos empregados para comércio eletrônico facilitarão empregados dispostos a abraçar mudanças.</p>
--	--

## ANEXO 9

### Texto 1

#### HAWAII TO PAY FARMERS TO GROW ENDANGERED NATIVE SPECIES

(Endangered Native Species)



(Ilustração retirada)

Source: <http://www.scientificamerican.com/blog/post.cfm?id=hawaii--to-pay-farmers-to-grow-enda-2009-03-18>

Thanks to its status as the world's most isolated island chain, Hawaii boasts hundreds of species that don't exist anywhere else on Earth. But because of that isolation, and the threat caused by invasive species, Hawaii is also the endangered species capital of the world, with "more endangered species per square mile on these islands than any other place on the planet," according to the web site of Honolulu's Bishop Museum.

State and federal officials are hoping to change that with a new program (Changing this situation has become a major challenge to the state and federal officials who presented a new program) — the first of its kind — that will pay Hawaii farmers over the next 20 years to plant native species on unused portions of their land. The \$67 million Conservation Reserve Enhancement Program, announced last week, is designed to **beef up** (strengthen) dwindling populations of native plants as well as of endangered Hawaiian birds, insects, coral and other species.

This program will "help restore habitats of native Hawaiian species, improve water quality in stream systems, reduce the spread of invasive species and enhance coastal and coral reef health," the U.S. Department of Agriculture and Hawaii Department of Land and Natural Resources said in a joint statement.

Under the program's guidelines, farmers may convert a portion of their pastures and croplands to "native trees, grasses, and other vegetation through application of conservation practices," such as planting hardwood trees, creating forest buffers to improve natural water flow, and restoring wetlands. Eligible land must be physically capable **of plantings** and adjacent to streams, rivers and lakes. The program aims to convert up to 15,000 acres to create these enhanced habitats over the next five years and maintain them for a total of 20 years.

Landowners will be partially reimbursed for their expenses and will also receive annual incentives and payments to maintain the replanted and restored wetlands. The land will still belong to the farmers, but under terms of the program, they will receive "rent payments" to keep the areas from being otherwise developed. Payments include a one-time \$100 per acre enrolment fee; annual rental fees of \$43 to \$72 per acre, depending on how the conserved land is being used; and periodic *management* payments of up to \$450 over the period of the contract to help control invasive species.

Farmers on the islands of Hawaii and Maui may enroll in the program starting April 1. Other islands will be phased into the program through 2013.

The feds will fork over some \$54 million and the state the remaining \$13 million over 20 years for the conservation program. (For the Federal Reserve, spending over \$54 million for the conservation program is the most urgent priority. The state will provide the remaining \$13 million over 20 years)

A report published last year by Hawaii's Division of Forestry and Wildlife in the journal *Biological Conservation* says the state received just 4 percent (or \$30 million) of annual federal conservation funds for endangered birds from 1996 to 2004, even though 31 percent of the U.S.'s endangered birds are native to the islands.

The U.S. Fish & Wildlife Service officially lists 329 Hawaiian species as endangered or threatened. The Bush administration last year proposed protecting an additional 48 Hawaiian species — 45 plants, two birds and one insect; a final decision is pending.

## ANEXO 10

### Texto 2

#### HOW BRAIN TRAINING CAN BOOST INTELLIGENCE



Source: <http://healthland.time.com/2011/06/16/how-brain-training-can-boost-intelligence/>

Could a simple memory **workout** (exercise) make you smarter? An intriguing new study by researchers at the University of Michigan suggests it can — a finding that adds a wrinkle to the prevailing notion that IQ is largely **fixed** (improved) by genes.

The study involved 62 elementary- and middle-school children from southeast Michigan who were randomly assigned to train on one of two video game-like computer tasks. One group performed a mental-training exercise aimed at improving working memory, the ability to hold and retrieve information in the short term memory. The other group practiced general knowledge and vocabulary skills. Both groups trained for one month, five times a week for 15 minutes per session.

(**LIST:** How to Live 100 Years)

At the end of the intervention, many of the kids who had engaged in the working-memory task had boosted a key attribute of their intelligence — by some five points. Specifically, they improved their performance on tests of so-called fluid intelligence, the ability to solve new problems and reason abstractly.

Researchers have long debated whether **fluid intelligence** (this kind of intelligence) — considered a significant predictor of educational success — could be reliably improved by training. Fluid intelligence is thought to be independent of learning, experience or education and, therefore, mainly governed by genes. (By contrast, the other component of overall intelligence, crystallized intelligence, which involves the acquisition of discrete bits of knowledge, improves with learning.)

The Michigan researchers found that kids had not only enhanced their fluid intelligence after training on the working-memory tasks, but that they also maintained the gains for three months after training ended.

The authors compared the effects of the brain-training task to that of physical workouts:

Physical training has an effect not only on skills that are trained, but also on skills that are not explicitly trained. For example, running regularly can improve biking performance. More generally, running will improve performance on activities that benefit from an efficient cardiovascular system and strong leg muscles, such as climbing stairs or swimming.

**(MORE: Walking Is a Brain Exercise Too)**

There were several limitations to the findings, however. To start, the size of children's improvements was inconsistent. It's possible that kids who saw greater gains in fluid intelligence were those who started out at lower ability levels and simply had more room to improve.

Further, not every child improved. The authors suggested that students who failed to benefit from the working-memory training found the task too difficult or boring, and became frustrated and disengaged. Indeed, the training task — known as the n-back test — is a chore, even when dressed up in a video game.

Wired's Jonah Lehrer described it thusly:

It begins with the presentation of a visual cue. For the kids in the experiment, the cue was the precise location of a cartoon character. In the next round, the cue is altered — the cartoon character has moved to a new location. The job of the child is to press the space bar whenever the character returns to a spot where it has previously been, and to ignore the other irrelevant locations. As the children advance in the task, these locations move further back in time, forcing them to sort through an increasing amount of information.

Perhaps more importantly, it's not clear whether higher scores on tests of fluid intelligence have any real-world significance: whether they naturally translate to better grades or improvements in other abilities — or for that matter whether they predict better jobs or more life success down the line.

For now, the Michigan researchers are planning to investigate whether the same training task could benefit children with deficits in working memory and attention. Lead author Susanne Jaeggi and her team are also working on an intervention that can be easily implemented in schools and other educational settings.

## ANEXO 11

### ANÁLISE DO TEXTO “ENDANGERED NATIVE SPECIES”

Files ID = 30100 at <http://www.edict.com.hk/tafiles/Framel30100.htm>

Total number of words parsed in this text = 504

Words in the 2000 Most Frequent Word Family List = 369 (73.21 %)

Number of words in the Academic Word List = 47 (9.33 %)

Total number of words not in either list = 88 (17.46 %)

---

Endangered Native Species Thanks to its status as the world's most isolated island chain, Hawaii boasts hundreds of species that don't exist anywhere else on Earth. But because of that isolation, and the threat caused by invasive species, Hawaii is also the endangered species capital of the world, with "more endangered species per square mile on these islands than any other place on the planet," according to the web site of Honolulu's Bishop Museum. Changing this situation has become a major challenge to the state and federal officials who presented a new program — the first of its kind — that will pay Hawaii farmers over the next 20 years to plant native species on unused portions of their land. The \$67 million Conservation Reserve Enhancement Program, announced last week, is designed to strengthen dwindling populations of native plants as well as of endangered Hawaiian birds, insects, coral and other species. This program will "help restore habitats of native Hawaiian species, improve water quality in stream systems, reduce the spread of invasive species and enhance coastal and coral reef health," the U.S. Department of Agriculture and Hawaii Department of Land and Natural Resources said in a joint statement. Under the program's guidelines, farmers may convert a portion of their pastures and croplands to "native trees, grasses, and other vegetation through application of conservation practices," such as planting hardwood trees, creating forest buffers to improve natural water flow, and restoring wetlands. Eligible land must be physically capable and adjacent to streams, rivers and lakes. The program aims to convert up to 15,000 acres to create these enhanced habitats over the next five years and maintain them for a total of 20 years. Landowners will be partially reimbursed for their expenses and will also receive annual incentives and payments to maintain the replanted and restored wetlands. The land will still belong to the farmers, but under terms of the program, they will receive "rent payments" to keep the areas from being otherwise developed. Payments include a one-time \$100 per acre enrolment fee; annual rental fees of \$43 to \$72 per acre, depending on how the conserved land is being used; and periodic *management* payments of up to \$450 over the period of the contract to help control invasive species. Farmers on the islands of Hawaii and Maui may enroll in the program starting April 1. Other islands will be phased into the program through 2013. For the Federal Reserve, spending over \$54 million for the conservation program is the most urgent priority. The state will provide the remaining \$13 million over 20 years. A report published last year by Hawaii's Division of Forestry and Wildlife in the journal Biological Conservation says the state received just 4 percent (or \$30 million) of annual federal conservation funds for endangered birds from 1996 to 2004, even though 31 percent of the U.S.'s endangered birds are native to the islands. The U.S. Fish & Wildlife Service officially lists 329 Hawaiian species as endangered or threatened. The Bush administration last year proposed protecting an additional 48 Hawaiian species — 45 plants, two birds and one insect; a final decision is pending.

## ANEXO 12

### ANÁLISE DO TEXTO “HOW BRAIN TRAINING CAN BOOST INTELLIGENCE”

Files ID = 30766 at <http://www.edict.com.hk/tafiles/Framel30766.htm>

Total number of words parsed in this text = 414

Words in the 2000 Most Frequent Word Family List = 314 (75.85 %)

Number of words in the Academic Word List = 44 (10.63 %)

Total number of words not in either list = 56 (13.53 %)

HOW BRAIN TRAINING CAN BOOST INTELLIGENCE Could a simple memory exercise make you smarter? An intriguing new study by researchers at the University of Michigan suggests it can — a finding that adds a wrinkle to the prevailing notion that IQ is largely improved by genes. The study involved 62 elementary- and middle-school children from southeast Michigan who were randomly assigned to train on one of two video game-like computer tasks. One group performed a mental-training exercise aimed at improving working memory, the ability to hold and retrieve information in the short term memory. The other group practiced general knowledge and vocabulary skills. Both groups trained for one month, five times a week for 15 minutes per session. At the end of the intervention, many of the kids who had engaged in the working-memory task had boosted a key attribute of their intelligence — by some five points. Specifically, they improved their performance on tests of so-called fluid intelligence, the ability to solve new problems and reason abstractly. Researchers have long debated whether this kind of intelligence — considered a significant predictor of educational success — could be reliably improved by training. Fluid intelligence is thought to be independent of learning, experience or education and, therefore, mainly governed by genes. The Michigan researchers found that kids had not only enhanced their fluid intelligence after training on the working-memory tasks, but that they also maintained the gains for three months after training ended. There were several limitations to the findings, however. To start, the size of children's improvements was inconsistent. It's possible that kids who saw greater gains in fluid intelligence were those who started out at lower ability levels and simply had more room to improve. Further, not every child improved. The authors suggested that students who failed to benefit from the working-memory training found the task too difficult or boring, and became frustrated and disengaged. Indeed, the training task — known as the n-back test — is a chore, even when dressed up in a video game. Perhaps more importantly, it's not clear whether higher scores on tests of fluid intelligence have any real-world significance: whether they naturally translate to better grades or improvements in other abilities. For now, the Michigan researchers are planning to investigate whether the same training task could benefit children with deficits in working memory and attention. Lead author Susanne Jaeggi and her team are also working on an intervention that can be easily implemented in schools and other educational settings.



**ANEXO 13  
PILOTO1****TEXTO 1****Questões 1 – 37****Instruções**

Para as questões 1 a 37, você deve escolher qual opção A, B, C ou D preenche as lacunas numeradas.

As opções a serem escolhidas se encontram após o texto. A primeira frase apresenta o exemplo a ser seguido.

Source: Source: <http://www.scientificamerican.com/blog/post.cfm?id=hawaii--to-pay-farmers-to-grow-enda-2009-03-18>

**ENDANGERED NATIVE SPECIES**

Thanks to its status as the world's most isolated island chain, Hawaii boasts hundreds of species that don't exist anywhere **(0) Exemplo** \_\_\_\_\_ on Earth. But because of that isolation, and the threat (1) \_\_\_\_\_ by invasive species, Hawaii is also the endangered species capital of the world, with "more endangered species per square mile on these islands (2) \_\_\_\_\_ any other place on the planet," according to the web site of Honolulu's Bishop Museum.

State and federal officials are hoping to change (3) \_\_\_\_\_ with a new program -- the first of its kind -- that (4) \_\_\_\_\_ pay Hawaii farmers over the next 20 years to (5) \_\_\_\_\_ native species on unused portions of their land. The \$67 million Conservation Reserve Enhancement Program, (6) \_\_\_\_\_ last week, is designed to strengthen (7) \_\_\_\_\_ populations of native plants as well as of endangered Hawaiian birds, insects, coral and other species.

This program will "help restore habitats of native Hawaiian species, (8) \_\_\_\_\_ water quality in stream systems, reduce the spread of invasive species and enhance (9) \_\_\_\_\_ and coral reef health," the U.S. Department of Agriculture and Hawaii Department of Land and Natural Resources said in a joint statement.

Under the program's guidelines, farmers (10) \_\_\_\_\_ convert a portion of their pastures and croplands (11) \_\_\_\_\_ "native trees, grasses, and other vegetation through application of conservation practices," such as (12) \_\_\_\_\_ hardwood trees, creating forest buffers to improve (13)\_\_\_\_\_ water flow, and restoring wetlands. Eligible land must (14) \_\_\_\_\_ physically capable and adjacent to streams, rivers and lakes. The program (15) \_\_\_\_\_ to convert up to 15,000 acres to create these (16) \_\_\_\_\_ habitats over the next five years and maintain (17) \_\_\_\_\_ for a total of 20 years.

(18)\_\_\_\_\_ will be partially reimbursed for their expenses (19)\_\_\_\_\_ will also receive annual incentives and payments (20) \_\_\_\_\_ maintain the replanted and restored wetlands. The land will still belong to the farmers, (21) \_\_\_\_\_ under terms of the program, they will receive "rent payments" to keep the areas (22) \_\_\_\_\_ being otherwise developed. Payments include a one-time \$100 per acre (23) \_\_\_\_\_ fee; annual rental fees of \$43 to \$72 per acre, (24) \_\_\_\_\_ on how the conserved land is (25) \_\_\_\_\_ used; and periodic *management* payments of up to \$450 over the period of the contract to (26) \_\_\_\_\_ control invasive species.

Farmers on the islands of Hawaii and Maui may enroll in the program (27) \_\_\_\_\_ April 1. Other islands will be (28) \_\_\_\_\_ into the program through 2013.

The Federal Reserve will spend over \$54 million and the state the (29) \_\_\_\_\_ \$13 million over 20 years for the conservation program.

A report published last year (30) \_\_\_\_\_ Hawaii's Division of Forestry and Wildlife in the journal Biological Conservation (31)\_\_\_\_\_ the state received just 4 percent (or \$30 million) of annual federal conservation funds for endangered birds from 1996 to 2004, (32)\_\_\_\_\_ 31 percent of the U.S.'s endangered birds are native to the islands.

The U.S. Fish e Wildlife Service officially (33) \_\_\_\_\_ 329 Hawaiian species as endangered or threatened. The Bush administration last year proposed (34) \_\_\_\_\_ an additional 48 Hawaiian species – 45 plants, two birds and one insect; a final decision is (35)\_\_\_\_\_ .

Exemplo:

(0).	A) else	B) around	C) life	D) firm
------	---------	-----------	---------	---------

- |                         |                    |                   |                    |
|-------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| 1. A) because           | B) no matter       | C) consequently   | D) one             |
| 2. A) physically        | B) constant        | C) through        | D) caused          |
| 3. A) remote            | B) than            | C) resemble       | D) as              |
| 4. A) <i>despite of</i> | B) <i>provided</i> | C) <i>seldom</i>  | D) <i>changing</i> |
| 5. A) government        | B) will            | C) the            | D) to              |
| 6. A) plantation        | B) also            | D) plant          | E) some            |
| 7. A) <i>during</i>     | B) on              | D) announced      | F) announcement    |
| 8. A) with              | B) falling         | D) highly         | E) which           |
| 9. A) where             | B) any             | C) improve        | D) collectively    |
| 10. A) further          | B) <i>needs</i>    | C) much           | C) coastal         |
| 11. A) to               | B) may             | C) be             | D) that            |
| 12. A) that             | B) which           | C) to             | D) reserve         |
| 13. A) planting         | B) movement        | C) the            | D) vegetation      |
| 14. A) supply           | B) natural         | C) greatest       | D) help            |
| 15. A) the              | B) be              | D) <i>support</i> | C) to              |
| 16. A) object           | B) <i>must</i>     | C) aims           | D) implementation  |
| 17. A) immensely        | B) enhanced        | C) places         | D) specifically    |
| 18. A) them             | B) <i>since</i>    | C) <i>always</i>  | D) <i>its</i>      |

- |                      |                    |                 |                  |
|----------------------|--------------------|-----------------|------------------|
| 19.A) Certainly      | B) Landowners      | C) Investing    | D) Desirable     |
| 20.A) and            | B) however         | C) thus         | D) this          |
| 21.A) enough         | B) <i>hardly</i>   | C) to           | D) immediate     |
| 22.A) are            | B) may             | C) which        | D) but           |
| 23.A) from           | B) where           | C) is           | D) that          |
| 24.A) <i>pay</i>     | B) enrollment      | C) more         | C) this          |
| 25.A) depending      | B) <i>is</i>       | C) including    | D) maintain      |
| 26.A) being          | B) should          | C) must         | D) like          |
| 27.A) great          | B) help            | C) good         | D) towards       |
| 28.A) is             | B) over            | C) monthly      | D) starting      |
| 29.A) continue       | B) phased          | C) launch       | D) process       |
| 30.A) <i>the</i>     | B) <i>of</i>       | C) need         | D) spending      |
| 31.A) remaining      | B) <i>majority</i> | C) highest      | D) rest          |
| 32.A) by             | B) is              | C) that         | D) the           |
| 33.A) that           | B) says            | C) as           | D) periodically  |
| 34.A) <i>as</i>      | B) even though     | C) must         | D) being         |
| 35.A) responsible    | B) handling        | C) lists        | D) regional      |
| 36.A) <i>against</i> | B) consideration   | C) that         | D) protecting    |
| 37.A) pending        | B) wisely          | C) <i>early</i> | D) <i>a deal</i> |

**TEXTO 2****Questões 1 – 33****Instruções**

Para as questões 1 a 33, você deve escolher qual opção A, B,C ou D preenche as lacunas numeradas.

As opções a serem escolhidas se encontram após o texto. A primeira frase apresenta o exemplo a ser seguido.

## HOW BRAIN TRAINING CAN BOOST INTELLIGENCE

Source: <http://healthland.time.com/2011/06/16/how-brain-training-can-boost-intelligence/>



Could a simple memory exercise make you smarter? An **(0) Exemplo** \_\_\_\_\_ new study by researchers at the University of Michigan suggests it can – a (1) \_\_\_\_\_ that adds a wrinkle (2) \_\_\_\_\_ the prevailing notion that IQ is largely improved (3) \_\_\_\_\_ genes.

The study involved 62 elementary- and middle-school children from southeast Michigan (4) \_\_\_\_\_ were randomly assigned to train on one of two video game-like (5) \_\_\_\_\_ tasks. One group performed a mental-training exercise (6) \_\_\_\_\_ at improving working memory, the ability to hold and retrieve information in the short term memory. The other group practiced (7) \_\_\_\_\_ knowledge and vocabulary skills. Both groups trained for one month, five (8) \_\_\_\_\_ a week for 15 minutes per session.

At the end of the intervention, many of the kids who (9) \_\_\_\_\_ engaged in the working-memory task had boosted a key attribute of (10) \_\_\_\_\_ intelligence – by some five points. Specifically, they improved their performance on tests of so-called fluid intelligence, the ability to solve new problems and reason abstractly.

Researchers have (11) \_\_\_\_\_ debated whether this kind of intelligence — considered a significant predictor of educational success — could be (12) \_\_\_\_\_ improved by training. Fluid intelligence is thought to (13) \_\_\_\_\_ independent of learning, experience or education and, (14) \_\_\_\_\_, mainly governed by genes.

The Michigan researchers (15) \_\_\_\_\_ that kids had not only enhanced their fluid intelligence after training on the working-memory tasks, but that they (16) \_\_\_\_\_ maintained the gains for three months after training (17) \_\_\_\_\_.

There (18) \_\_\_\_\_ several limitations to the findings, however. To start, the size of children's (19) \_\_\_\_\_ was inconsistent. It is possible that kids who saw greater gains in fluid intelligence

were (20)\_\_\_\_\_ who started out at (21)\_\_\_\_\_ ability levels and simply had more room to improve.

Further, not every child improved. The authors suggested that students (22) \_\_\_\_\_ failed to benefit from the working-memory (23)\_\_\_\_\_ found the task too difficult or boring, and became frustrated and disengaged. Indeed, the training task – (24)\_\_\_\_\_ as the n-back test — is a chore, even when dressed up in a video game.

Perhaps more (25) \_\_\_\_\_, it's not clear whether higher scores on tests of fluid intelligence (26) \_\_\_\_\_ any real-world significance: whether they naturally translate to (27)\_\_\_\_\_ grades or improvements in other abilities.

For now, the Michigan researchers are planning to investigate whether the same training task (28) \_\_\_\_\_ benefit children with deficits in working memory and attention. Lead author Susanne Jaeggi and (29) \_\_\_\_\_ team are also working (30) \_\_\_\_\_ an intervention that can (31) \_\_\_\_\_ easily implemented in schools and other educational (32)\_\_\_\_\_.

Exemplo:

0. (A) intriguing (B) Asians (C) area (D) independently

1. (A) scientific (B) critically (C) finding (D) negotiate

2. (A) to (B) deep (C) that (D) whereas

1. (A) throughout (B) by (C) widespread (D) like

2. (A) *should* (B) *they* (C) *each* (D) *that*

3. (A) with (B) accomplish (C) computer (D) *highly*

4. (A) aimed (B) achievable (C) simply (D) key

5. (A) most (B) short (C) one (D) alike

6. (A) quite (B) *maintenace* (C) even (D) general

7. (A) in (B) times (C) each (D) starting

8. (A) had (B) might (C) *greatly* (C) *well*

9. (A) *creating* (B) most (C) an (D) their

10. (A) long (B) *yet* (C) to (D) *too*

11. (A) have (B) reliably (C) *so* (D) or

12. (A) increasing (B) just (C) be (D) much



13. (A) therefore (B) background (C) anything (D) *hardly*

14. (A) assessing (B) found (C) *report* (D) and



- |                            |                     |                     |                   |
|----------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| 15. (A) <i>might</i>       | (B) each            | (C) also            | (D) did           |
| 16. (A) ended              | (B) <i>that</i>     | (C) directly        | (D) itself        |
| 17. (A) appears            | (B) were            | (C) <i>the</i>      | (D) some          |
| 18. (A) intelligent        | (B) included        | (C) gifted          | (D) improvements  |
| 19. (A) rejected           | (B) those           | (C) part            | (D) someone       |
| 20. (A) <i>this</i>        | (B) each            | (C) lower           | (D) <i>highly</i> |
| 21. (A) more               | (B) who             | (C) had             | (D) <i>good</i>   |
| 22. (A) also               | (B) may             | (C) <i>function</i> | (D) <i>task</i>   |
| 23. (A) was                | (B) difficult       | (C) perhaps         | (D) known         |
| 24. (A) tests              | (B) than            | (C) importantly     | (D) once          |
| 25. (A) finding            | (B) have            | (C) particular      | (D) of            |
| 26. (A) greatly            | (B) any             | (C) better          | (D) those         |
| 27. (A) to                 | (B) could           | (C) computer        | (D) that          |
| 28. (A) <i>researching</i> | (B) <i>organize</i> | (C) <i>selected</i> | (D) her           |
| 29. (A) hard               | (B) efficiently     | (C) on              | (D) individual    |
| 30. (A) be                 | (B) <i>will</i>     | (C) now             | (D) <i>for</i>    |
| 31. (A) received           | (B) private         | (C) institutional   | (D) settings      |

## ANEXO 14 PILOTO 2

 <div style="display: inline-block; text-align: center; width: 60%;"><p><b>Ministério da Educação</b> <b>Universidade Tecnológica Federal do Paraná</b> Campus Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas</p></div> <div style="display: inline-block; text-align: center; width: 35%;"><p><b>UTFPR</b> <small>UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ</small> <b>CAMPUS PONTA GROSSA</b></p></div>
<p><b>PROVA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA</b> Agosto/2011 Programas de Mestrado: Engenharia de Produção Profissional de Ensino de Ciência e Tecnologia</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; width: 40%;">NOME DO ALUNO (LETRA DE FORMA)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; width: 40%;">ASSINATURA DO ALUNO</div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100%; height: 20px;"></div>
<p><b>Instruções gerais:</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"><ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leia a prova cuidadosamente e responda todas as questões.</li><li>➤ Use caneta esferográfica de tinta azul ou preta para assinalar as respostas.</li><li>➤ O cartão de respostas é personalizado. Não pode ser substituído, nem conter rasuras.</li><li>➤ É permitido o uso de dicionário com exceção dos eletrônicos.</li><li>➤ Tempo de Prova: 01h30min.</li><li>➤ Não será concedida vista de prova.</li><li>➤ Não é permitido nenhum tipo de comunicação com os outros alunos.</li><li>➤ O não cumprimento das exigências acima pode resultar no cancelamento da prova.</li></ul></div>

## Instruções

- Para as questões 1 a 70, você deve escolher qual opção preenche as lacunas numeradas (A, B, C, D).
- As opções a serem escolhidas encontram-se no **cartão de respostas**, bem como as instruções para o seu preenchimento.

### Texto 1 – Questões 1 a 37

#### ENDANGERED NATIVE SPECIES

Thanks to its status as the world's most isolated island chain, Hawaii boasts hundreds of species that don't exist anywhere else on Earth. But (1) \_\_\_\_\_ of that isolation, and the threat (2) \_\_\_\_\_ by invasive species, Hawaii is also the endangered species capital of the world, with "more endangered species per square mile on these islands (3) \_\_\_\_\_ any other place on the planet," according to the web site of Honolulu's Bishop Museum.

(4) \_\_\_\_\_ this situation has become a major challenge to the state and federal officials who presented a new program – the first of its kind – that (5) \_\_\_\_\_ pay Hawaii farmers over the next 20 years to (6) \_\_\_\_\_ native species on unused portions of their land. The \$67 million Conservation Reserve Enhancement Program, (7) \_\_\_\_\_ last week, is designed to strengthen (8) \_\_\_\_\_ populations of native plants as well as of endangered Hawaiian birds, insects, coral and other species.

This program will "help restore habitats of native Hawaiian species, (9) \_\_\_\_\_ water quality in stream systems, reduce the spread of invasive species and enhance (10) \_\_\_\_\_ and coral reef health," the U.S. Department of Agriculture and Hawaii Department of Land and Natural Resources said in a joint statement.

Under the program's guidelines, farmers (11) \_\_\_\_\_ convert a portion of their pastures and croplands (12) \_\_\_\_\_ "native trees, grasses, and other vegetation through application of conservation practices," such as (13) \_\_\_\_\_ hardwood trees, creating forest buffers to improve (14) \_\_\_\_\_ water flow, and restoring wetlands. Eligible land must (15) \_\_\_\_\_ physically capable and adjacent to streams, rivers and lakes. The program (16) \_\_\_\_\_ to convert up to 15,000 acres to create these (17) \_\_\_\_\_ habitats over the next five years and maintain (18) \_\_\_\_\_ for a total of 20 years.

(19) \_\_\_\_\_ will be partially reimbursed for their expenses (20) \_\_\_\_\_ will also receive annual incentives and payments (21) \_\_\_\_\_ maintain the replanted and restored wetlands. The land will still belong to the farmers. (22) \_\_\_\_\_ under terms of the program, they will receive "rent payments" to keep the areas (23) \_\_\_\_\_ being otherwise developed. Payments include a one-time \$100 per acre (24) \_\_\_\_\_ fee; annual rental fees of \$43 to \$72 per acre, (25) \_\_\_\_\_ on how the conserved land is (26) \_\_\_\_\_ used; and periodic management payments of up to \$450 over the period of the contract to (27) \_\_\_\_\_ control invasive species.

Farmers on the islands of Hawaii and Maui may enroll in the program (28) \_\_\_\_\_ April 1. Other islands will be (29) \_\_\_\_\_ into the program through 2013.

For the Federal Reserve, (30) \_\_\_\_\_ over 54 million for the conservation program is the most urgent priority. The state will provide the (31) \_\_\_\_\_ \$13 million over 20 years. A report published last year (32) \_\_\_\_\_ Hawaii's Division of Forestry and Wildlife in the journal *Biological Conservation* (33) \_\_\_\_\_ the state received just 4 percent (or \$30 million) of annual federal conservation funds for endangered birds from 1996 to 2004, (34) \_\_\_\_\_ 31 percent of the U.S.'s endangered birds are native to the islands.

The U.S. Fish & Wildlife Service officially (35) \_\_\_\_\_ 329 Hawaiian species as endangered or threatened. The Bush administration last year proposed (36) \_\_\_\_\_ an additional 48 Hawaiian species -- 45 plants, two birds and one insect; a final decision is (37) \_\_\_\_\_.

## Text 2 – Questões 38 a 70

### HOW BRAIN TRAINING CAN BOOST INTELLIGENCE

Could a simple memory exercise make you smarter? An intriguing new study by researchers at the University of Michigan suggests it can — a (38) \_\_\_\_\_ that adds a wrinkle (39) \_\_\_\_\_ the prevailing notion that IQ is largely improved (40) \_\_\_\_\_ genes.

The study involved 62 elementary-and middle-school children from southeast Michigan. (41) \_\_\_\_\_ were randomly assigned to train on one of two video game-like (42) \_\_\_\_\_ tasks. One group performed a mental-training exercise (43) \_\_\_\_\_ at improving working memory, the ability to hold and retrieve information in the (44) \_\_\_\_\_ term memory. The other group practiced (45) \_\_\_\_\_ knowledge and vocabulary skills. Both groups trained for one month, five (46) \_\_\_\_\_ a week for 15 minutes per session.

At the end of the intervention, many of the kids who (47) \_\_\_\_\_ engaged in the working-memory task had boosted a key attribute of (48) \_\_\_\_\_ intelligence — by some five points. Specifically, they improved their performance on tests of so-called fluid intelligence, the ability to solve new problems and reason abstractly.

Researchers have (49) \_\_\_\_\_ debated whether this kind of intelligence — considered a significant predictor of educational success — could be (50) \_\_\_\_\_ improved by training. Fluid intelligence is thought to (51) \_\_\_\_\_ independent of learning, experience or education and, (52) \_\_\_\_\_ mainly governed by genes.

The Michigan researchers (53) \_\_\_\_\_ that kids had not only enhanced their fluid intelligence after training on the working-memory tasks, but that they (54) \_\_\_\_\_ maintained the gains for three months after training (55) \_\_\_\_\_.

There (56) \_\_\_\_\_ several limitations to the findings, however. To start, the size of children's (57) \_\_\_\_\_ was inconsistent. It is possible that kids who saw greater gains in fluid intelligence were (58) \_\_\_\_\_ who started out at (59) \_\_\_\_\_ ability levels and simply had more room to improve.

Further, not every child improved. The authors suggested that students (60) \_\_\_\_\_ failed to benefit from the working-memory (61) \_\_\_\_\_ found the task too difficult or boring, and became frustrated and disengaged. Indeed, the training task — (62) \_\_\_\_\_ as the n-back test — is a chore, even when dressed up in a video game.

Perhaps more (63) \_\_\_\_\_ it's not clear whether higher scores on tests of fluid intelligence (64) \_\_\_\_\_ any real-world significance: whether they naturally translate to (65) \_\_\_\_\_ grades or improvements in other abilities.

For now, the Michigan researchers are planning to investigate whether the same training task (66) \_\_\_\_\_ benefit children with deficits in working memory and attention. Lead author Susanne Jaeggi and (67) \_\_\_\_\_ team are also working (68) \_\_\_\_\_ an intervention that can (69) \_\_\_\_\_ easily implemented in schools and other educational (70) \_\_\_\_\_.



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Ponta Grossa  
Programa de Pós-Graduação  
Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas



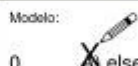
### CARTÃO DE RESPOSTAS – Questões 1 a 70

NOME DO ALUNO  
(LETRA DE FORMA)

ASSINATURA DO ALUNO

**Instruções:** Marcar a opção desejada conforme o modelo ao lado. Para cada questão, apenas uma resposta.

Modelo:



O. ☒ else

B) around

C) life



D) firm

- |                   |                 |                  |                    |
|-------------------|-----------------|------------------|--------------------|
| 1. (A) because    | (B) no matter   | (C) consequently | (D) one            |
| 2. (A) physically | (B) constant    | (C) through      | (D) caused         |
| 3. (A) remote     | (B) than        | (C) resemble     | (D) as             |
| 4. (A) Despite of | (B) Provided    | (C) Seldom       | (D) Changing       |
| 5. (A) government | (B) will        | (C) the          | (D) to             |
| 6. (A) plantation | (B) also        | (C) plant        | (D) some           |
| 7. (A) whole      | (B) on          | (C) announced    | (D) announcement   |
| 8. (A) with       | (B) falling     | (C) highly       | (D) which          |
| 9. (A) where      | (B) any         | (C) improve      | (D) collectively   |
| 10. (A) further   | (B) significant | (C) much         | (D) coastal        |
| 11. (A) to        | (B) may         | (C) be           | (D) that           |
| 12. (A) that      | (B) which       | (C) to           | (D) reserve        |
| 13. (A) planting  | (B) movement    | (C) the          | (D) vegetation     |
| 14. (A) supply    | (B) natural     | (C) greatest     | (D) help           |
| 15. (A) the       | (B) be          | (C) supported    | (D) to             |
| 16. (A) object    | (B) readily     | (C) aims         | (D) implementation |
| 17. (A) immensely | (B) enhanced    | (C) places       | (D) specifically   |
| 18. (A) them      | (B) provisional | (C) preliminary  | (D) provided       |
| 19. (A) Certainly | (B) Landowners  | (C) Investing    | (D) Desirable      |
| 20. (A) and       | (B) however     | (C) thus         | (D) this           |
| 21. (A) enough    | (B) barely      | (C) to           | (D) immediate      |
| 22. (A) are       | (B) may         | (C) which        | (D) but            |
| 23. (A) from      | (B) where       | (C) is           | (D) that           |
| 24. (A) amount    | (B) enrollment  | (C) more         | (D) this           |
| 25. (A) depending | (B) caution     | (C) including    | (D) maintain       |
| 26. (A) being     | (B) should      | (C) must         | (D) like           |
| 27. (A) great     | (B) help        | (C) good         | (D) towards        |
| 28. (A) is        | (B) over        | (C) monthly      | (D) starting       |
| 29. (A) continue  | (B) phased      | (C) launch       | (D) process        |
| 30. (A) welcomed  | (B) greater     | (C) need         | (D) spending       |
| 31. (A) remaining | (B) actually    | (C) highest      | (D) rest           |



- |                      |                   |                   |                  |
|----------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| 32. (A) by           | (B) is            | (C) that          | (D) the          |
| 33. (A) that         | (B) says          | (C) as            | (D) periodically |
| 34. (A) than         | (B) even though   | (C) must          | (D) being        |
| 35. (A) responsible  | (B) handling      | (C) lists         | (D) regional     |
| 36. (A) other        | (B) consideration | (C) that          | (D) protecting   |
| 37. (A) pending      | (B) wisely        | (C) earliest      | (D) privately    |
| 38. (A) scientific   | (B) critically    | (C) finding       | (D) negotiate    |
| 39. (A) to           | (B) deep          | (C) that          | (D) whereas      |
| 40. (A) throughout   | (B) by            | (C) widespread    | (D) like         |
| 41. (A) Nevertheless | (B) They          | (C) Each          | (D) Furthermore  |
| 42. (A) with         | (B) accomplish    | (C) computer      | (D) greatly      |
| 43. (A) aimed        | (B) achievable    | (C) simply        | (D) for          |
| 44. (A) most         | (B) short         | (C) one           | (D) alike        |
| 45. (A) quite        | (B) superficially | (C) even          | (D) general      |
| 46. (A) in           | (B) times         | (C) each          | (D) starting     |
| 47. (A) had          | (B) might         | (C) be            | (D) more         |
| 48. (A) create       | (B) most          | (C) an            | (D) their        |
| 49. (A) long         | (B) to be         | (C) to            | (D) additional   |
| 50. (A) have         | (B) reliably      | (C) furthest      | (D) or           |
| 51. (A) increasing   | (B) just          | (C) be            | (D) much         |
| 52. (A) therefore    | (B) background    | (C) anything      | (D) would        |
| 53. (A) assessing    | (B) found         | (C) participating | (D) and          |
| 54. (A) were         | (B) each          | (C) also          | (D) did          |
| 55. (A) ended        | (B) this          | (C) directly      | (D) itself       |
| 56. (A) appears      | (B) were          | (C) seems         | (D) some         |
| 57. (A) intelligent  | (B) included      | (C) gifted        | (D) improvements |
| 58. (A) rejected     | (B) those         | (C) part          | (D) someone      |
| 59. (A) change       | (B) each          | (C) lower         | (D) remarkably   |
| 60. (A) more         | (B) who           | (C) had           | (D) degree       |
| 61. (A) also         | (B) may           | (C) because       | (D) neither      |
| 62. (A) was          | (B) difficult     | (C) perhaps       | (D) known        |
| 63. (A) tests        | (B) than          | (C) importantly   | (D) once         |
| 64. (A) finding      | (B) have          | (C) particular    | (D) of           |
| 65. (A) greatly      | (B) any           | (C) better        | (D) those        |
| 66. (A) to           | (B) could         | (C) computer      | (D) that         |
| 67. (A) while        | (B) if            | (C) improve       | (D) her          |
| 68. (A) hard         | (B) efficiently   | (C) on            | (D) individual   |
| 69. (A) be           | (B) moreover      | (C) now           | (D) just         |
| 70. (A) received     | (B) private       | (C) institutional | (D) settings     |

**ANEXO 15**  
**PROVA DE LEITURA *FCE***

 <p><b>Ministério da Educação</b> <b>Universidade Tecnológica Federal do Paraná</b> Campus Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas</p>	 <p><b>UTFPR</b> <small>UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ</small> CAMPUS PONTA GROSSA</p>
<p><b>PROVA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA</b> Agosto/2011 Programas de Mestrado: Engenharia de Produção Profissional de Ensino de Ciência e Tecnologia</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">NOME DO ALUNO (LETRA DE FORMA)</div>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">ASSINATURA DO ALUNO</div>	
<p><b>Instruções gerais:</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"><ul style="list-style-type: none"><li>➤ Leia a prova cuidadosamente e responda todas as questões.</li><li>➤ Use caneta esferográfica de tinta azul ou preta para assinalar as respostas.</li><li>➤ O cartão de respostas é personalizado. Não pode ser substituído, nem conter rasuras.</li><li>➤ É permitido o uso de dicionário com exceção dos eletrônicos.</li><li>➤ Tempo de Prova: 02h00min.</li><li>➤ Não será concedida vista de prova.</li><li>➤ Não é permitido nenhum tipo de comunicação com os outros alunos.</li><li>➤ O não cumprimento das exigências acima pode resultar no cancelamento da prova.</li></ul></div>	

## Part 1

You are going to read an extract from a novel. For questions 1 – 8, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

Mark your answers on the separate answer sheet.

I shifted uncomfortably inside my best suit and eased a finger inside the tight white collar. It was hot in the little bus and I had taken a seat on the wrong side where the summer sun beat on the windows. It was a strange outfit for the weather, but a few miles ahead my future employer might be waiting for me and I had to make a good impression.

There was a lot depending on this interview. Many friends who had qualified with me were unemployed or working in shops or as labourers in the shipyards. So many that I had almost given up hope of any future for myself as a veterinary surgeon.

There were usually two or three jobs advertised in the *Veterinary Record* each week and an average of eighty applicants for each one. It hadn't seemed possible when the letter came from Darrowby in Yorkshire. Mr S. Farnon would like to see me on the Friday afternoon; I was to come to tea and, if we were suited to each other, I could stay on as his assistant. Most young people emerging from the colleges after five years of hard work were faced by a world unimpressed by their enthusiasm and bursting knowledge. So I had grabbed the lifeline unbelievably.

The driver crashed his gears again as we went into another steep bend. We had been climbing steadily now for the last fifteen miles or so, moving closer to the distant blue of the Pennine Hills. I had never been in Yorkshire before, but the name had always raised a picture of a region as heavy and unromantic as the pudding of the same name; I was prepared for solid respectability, dullness and a total lack of charm. But as the bus made its way higher, I began to wonder. There were high grassy hills and wide valleys. In the valley bottoms, rivers twisted among the trees and solid grey stone farmhouses lay among islands of cultivated land which pushed up the wild, dark hillsides.

Suddenly, I realised the bus was clattering along a narrow street which opened onto a square where we stopped. Above the window of a small grocer's shop I read 'Darrowby Co-operative Society'. We had arrived. I got out and stood beside my battered suitcase, looking about me. There was something unusual and I didn't know what it was at first. Then it came to me. The other passengers had dispersed, the driver had switched off the engine and there was not a sound or a movement anywhere. The only visible sign of life was a group of old men sitting round the clock tower in the centre of the square, but they might have been carved of stone.

Darrowby didn't get much space in the guidebooks, but where it was mentioned it was described as a grey little town on the River Arrow with a market place and little of interest except its two ancient bridges. But when you looked at it, its setting was beautiful. Everywhere from the windows of houses in Darrowby you could see the hills. There was a clearness in the air, a sense of space and airiness that made me feel I had left something behind. The pressure of the city, the noise, the smoke – already they seemed to be falling away from me.

Trengate Street was a quiet road leading off the square and from there I had my first sight of Skeldale House. I knew it was the right place before I was near enough to read *S. Farnon, Veterinary Surgeon* on the old-fashioned brass nameplate. I knew by the ivy which grew untidily over the red brick, climbing up to the topmost windows. It was what the letter had said – the only house with ivy; and this could be where I would work for the first time as a veterinary surgeon. I rang the doorbell.



- 1 As he travelled, the writer regretted his choice of
- A seat.
  - B clothes.
  - C career.
  - D means of transport.
- 2 What had surprised the writer about the job?
- A There had been no advertisement.
  - B He had been contacted by letter.
  - C There was an invitation to tea.
  - D He had been selected for interview.
- 3 The writer uses the phrase 'I had grabbed the lifeline' (line 15) to show that he felt
- A confident of his ability.
  - B ready to consider any offer.
  - C cautious about accepting the invitation.
  - D forced to make a decision unwillingly.
- 4 What impression had the writer previously had of Yorkshire?
- A It was a beautiful place.
  - B It was a boring place.
  - C It was a charming place.
  - D It was an unhappy place.
- 5 What did the writer find unusual about Darrowby?
- A the location of the bus stop
  - B the small number of shops
  - C the design of the square
  - D the lack of activity
- 6 What did the writer feel the guidebooks had missed about Darrowby?
- A the beauty of the houses
  - B the importance of the bridges
  - C the lovely views from the town
  - D the impressive public spaces
- 7 How did the writer recognise Skeldale House?
- A The name was on the door.
  - B It had red bricks.
  - C There was a certain plant outside.
  - D It stood alone.
- 8 How did the writer's attitude change during the passage?
- A He began to feel he might like living in Darrowby.
  - B He became less enthusiastic about the job.
  - C He realised his journey was likely to have been a waste of time.
  - D He started to look forward to having the interview.

Turn Over ►

## Part 2

You are going to read an article about a woman who is a downhill mountain-bike racer. Seven sentences have been removed from the article. Choose from the sentences A – H the one which fits each gap (9 – 15). There is one extra sentence which you do not need to use.

Mark your answers on the separate answer sheet.

## Downhill racer

*Anna Jones tells of her move from skiing to downhill mountain biking and her rapid rise up the ranks to her current position as one of the top five downhill racers in the country.*

At the age of seven I had learnt to ski and by fourteen I was competing internationally. When I was eighteen a close friend was injured in a ski race, and as a result, I gave up competitive skiing. To fill the gap that skiing had left I decided to swap two planks of wood for two wheels with big tyres.

My first race was a cross-country race in 1995. It wasn't an amazing success. **9** After entering a few more cross-country races, a local bike shop gave me a downhill bike to try. I entered a downhill race, fell off, but did reasonably well in the end, so I switched to downhill racing.

I think my skiing helped a lot as I was able to transfer several skills such as cornering and weight-balance to mountain biking. This year I'm riding for a famous British team and there are races almost every weekend from March through to September. **10** In fact, there's quite a lot of putting up tents in muddy fields.

Last season I was selected to represent Great Britain at both the European and World Championships. Both events were completely different from the UK race scene. **11** I was totally in awe, racing with the riders I had been following in magazines. The atmosphere was electric and I finished about mid-pack.

Mountain biking is a great sport to be in. People ask me if downhill racing is really scary. I say, 'Yes it is, and I love it.' Every time I race I scare myself silly and then say, 'Yeah let's do it again.'

When you're riding well, you are right on the edge, as close as you can be to being out of control. **12** However, you quickly learn how to do it so as not to injure yourself. And it's part of the learning process as you have to push yourself and try new skills to improve.

Initially, downhill racing wasn't taken seriously as a mountain-biking discipline. **13** But things are changing and riders are now realising that they need to train just as hard for downhill racing as they would do for cross-country.

The races are run over ground which is generally closer to vertical than horizontal, with jumps, drop-offs, holes, corners and nasty rocks and trees to test your nerves as well as technical skill. At the end of a run, which is between two and three minutes in this country your legs hurt so much they burn. **14** But in a race, you're so excited that you switch off to the pain until you've finished.

A lot of people think that you need to spend thousands of pounds to give downhill mountain biking a go. **15** A reasonable beginner's downhill bike will cost you around £400 and the basic equipment, of a cycle helmet, cycle shorts and gloves, around £150. Later on you may want to upgrade your bike and get a full-face crash helmet, since riders are now achieving speeds of up to 80 kilometres per hour.

- |   |  |
|---|--|
| <b>A</b> I've fallen off more times than I care to remember.  | <b>E</b> The attitude was: how much skill do you need to sit on a saddle and point a bike in the same direction for a few minutes? |
| <b>B</b> I usually have to stop during practice sessions.   | <b>F</b> I finished last, but it didn't matter as I really enjoyed it.   |
| <b>C</b> The courses were twice as long and the crowds were twice as big.                             | <b>G</b> Nothing could be further from the truth.  |
| <b>D</b> I'm not strong enough in my arms, so I've been doing a lot of upper-body training this year. | <b>H</b> It's not all stardom and glamour, though.   |

Turn Over ►

### Part 3

You are going to read a magazine article about people who collect things. For questions 16 – 30, choose from the people (A – D). The people may be chosen more than once.

Mark your answers on the separate answer sheet.

#### Which person

had to re-start their collection?	16	
has provided useful advice on their subject?	17	
was misled by an early success?	18	
received an unexpected gift?	19	
admits to making little practical use of their collection?	20	
regrets the rapid disappearance of certain items?	21	
is aware that a fuller collection of items exists elsewhere?	22	
has a history of collecting different items?	23	
performed a favour for someone they knew?	24	
is a national expert on their subject?	25	
is aware that they form part of a growing group?	26	
insists on purchasing top-quality items?	27	
noticed items while looking for something else?	28	
has to protect their collection from damage?	29	
would like to create a hands-on display of their collection?	30	



## The World of Collecting

- A** **Ron Barton** shares his home with about 200 sewing machines. His passion began when he was searching for bits of second-hand furniture and kept seeing 'beautiful old sewing machines that were next to nothing to buy'. He couldn't resist them. Then a friend had a machine that wouldn't work, so she asked Barton to look at it for her. At that stage he was not an authority on the subject, but he worked on it for three days and eventually got it going.
- Later he opened up a small stand in a London market. 'Most people seemed uninterested. Then a dealer came and bought everything I'd taken along. I thought, "Great! This is my future life." But after that I never sold another one there and ended up with a stall in another market which was only moderately successful.'
- Nowadays, he concentrates on domestic machines in their original box containers with their handbooks. He is often asked if he does any sewing with them. The answer is that, apart from making sure that they work, he rarely touches them.
- B** As a boy, **Chris Peters** collected hundreds of vintage cameras, mostly from jumble sales and dustbins. Later, when the time came to buy his first house, he had to sell his valuable collection in order to put down a deposit. A few years after, he took up the interest again and now has over a thousand cameras, the earliest dating from 1860.
- Now Peters 'just cannot stop collecting' and hopes to open his own photographic museum where members of the public will be able to touch and fiddle around with the cameras. Whilst acknowledging that the Royal Camera Collection in Bath is probably more extensive than his own, he points out that 'so few of the items are on show there at the same time that I think my own personal collection will easily rival it.'
- C** **Sylvia King** is one of the foremost authorities on plastics in Britain. She has, in every corner of her house, a striking collection of plastic objects of every kind, dating from the middle of the last century and illustrating the complex uses of plastic over the years.
- King's interest started when she was commissioned to write her first book. In order to do this, she had to start from scratch; so she attended a course on work machinery, maintaining that if she didn't understand plastics manufacture then nobody else would.
- As she gathered information for her book, she also began to collect pieces of plastic from every imaginable source: junk shops, arcades, and the cupboards of friends. She also collects 'because it is vital to keep examples. We live in an age of throw-away items: tape-recorders, cassettes, hair dryers – they are all replaced so quickly.'
- King's second book, *Classic Plastics: from Bakelite to High Tech*, is the first published guide to plastics collecting. It describes collections that can be visited and gives simple and safe home tests for identification.
- King admits that 'plastic is a mysterious substance and many people are frightened of it. Even so, the band of collectors is constantly expanding.'
- D** **Janet Pontin** already had twenty years of collecting one thing or another behind her when she started collecting 'art deco' fans in 1966. It happened when she went to an auction sale and saw a shoe-box filled with them. Someone else got them by offering a higher price and she was very cross. Later, to her astonishment, he went round to her flat and presented them to her. 'That was how it all started.' There were about five fans in the shoe-box and since then they've been exhibited in the first really big exhibition of 'art deco' in America. The fans are not normally on show, however, but are kept behind glass. They are extremely fragile and people are tempted to handle them. The idea is to have, one day, a black-lacquered room where they can be more easily seen.
- Pontin doesn't restrict herself to fans of a particular period, but she will only buy a fan if it is in excellent condition. The same rule applies to everything in her house.



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Ponta Grossa  
Programa de Pós-Graduação  
Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas



### CARTÃO DE RESPOSTAS – Questões 1 a 30

NOME DO ALUNO  
(LETRA DE FORMA)

ASSINATURA DO ALUNO

**Instruções:** Marcar a opção desejada conforme o modelo ao lado. Para cada questão, apenas uma resposta.

Modelo:



(A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H)

1	A	B	C	D	E	F	G	H
2	A	B	C	D	E	F	G	H
3	A	B	C	D	E	F	G	H
4	A	B	C	D	E	F	G	H
5	A	B	C	D	E	F	G	H
6	A	B	C	D	E	F	G	H
7	A	B	C	D	E	F	G	H
8	A	B	C	D	E	F	G	H
9	A	B	C	D	E	F	G	H
10	A	B	C	D	E	F	G	H
11	A	B	C	D	E	F	G	H
12	A	B	C	D	E	F	G	H
13	A	B	C	D	E	F	G	H
14	A	B	C	D	E	F	G	H
15	A	B	C	D	E	F	G	H
16	A	B	C	D	E	F	G	H
17	A	B	C	D	E	F	G	H
18	A	B	C	D	E	F	G	H
19	A	B	C	D	E	F	G	H
20	A	B	C	D	E	F	G	H
21	A	B	C	D	E	F	G	H
22	A	B	C	D	E	F	G	H
23	A	B	C	D	E	F	G	H
24	A	B	C	D	E	F	G	H
25	A	B	C	D	E	F	G	H
26	A	B	C	D	E	F	G	H
27	A	B	C	D	E	F	G	H
28	A	B	C	D	E	F	G	H
29	A	B	C	D	E	F	G	H
30	A	B	C	D	E	F	G	H

**ANEXO 16**  
**ESPECIFICAÇÃO DO TESTE PARA PILOTO 1 E PILOTO 2**

**ESTRUTURA GERAL DO TESTE**

A folha de rosto do teste deve conter o timbre da Universidade Tecnológica Federal do Paraná adicionada do nome do Programa de Pós-Graduação e do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – CALEM – com as informações a seguir apresentadas da seguinte forma:



**Ministério da Educação**  
**Universidade Tecnológica Federal do**  
**Paraná**



Campus Ponta Grossa  
Programa de Pós-Graduação  
Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas

---

**PROVA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

Agosto/2010 (data)

Programas de Mestrado: Engenharia de Produção  
Ensino de Ciência e Tecnologia

---

Nome do Aluno (Letra de forma)

---

Assinatura do Aluno

---

**Instruções gerais:**

- Leia a prova cuidadosamente e responda todas as questões
- Use caneta esferográfica de tinta azul ou preta para assinalar as respostas
- O cartão de respostas é personalizado. Não pode ser substituído, nem conter rasuras.
- É permitido o uso de dicionário com exceção dos eletrônicos.
- Tempo de Prova: 1h30m
- Não será concedida vista de prova
- Não é permitido nenhum tipo de comunicação com os outros alunos.
- O não cumprimento dessas exigências pode resultar no cancelamento da prova

## **ESPECIFICAÇÃO DO TESTE PARA OS ELABORADORES**

**PROPÓSITO:** determinar o nível de conhecimento linguístico dos alunos em língua inglesa em relação ao conhecimento linguístico necessário para ler artigos acadêmicos científicos em um nível detalhado de compreensão.

**DEFINIÇÃO DO CONSTRUTO:** conhecimento sintático da língua inglesa para leitura de textos acadêmicos

**ESPAÇO FÍSICO:** o teste será administrado em salas previamente designadas no Departamento de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa.

**EXAMINANDOS:** alunos que tem o português do Brasil como língua materna e que façam parte dos programas de mestrado oferecidos pela UTFPR – Campus de Ponta Grossa.

**TEMPO DE PROVA:** 1h 30m

**NÚMERO E EXTENSÃO DOS TEXTOS:** 2 (dois) textos de 400-500 palavras cada.

**TIPO DOS TEXTOS E FONTES:** retirados de artigos de revistas de vulgaridade científica conceituadas, reportagens, jornais e revistas online de fontes seguras e idôneas. Os textos devem ser de natureza científica, apresentar um nível de sofisticação e dificuldade linguística similar aos textos acadêmicos e ter como propósito comunicativo a informação, argumentação e a explicação. Devido à especificidade dos materiais retirados de revistas acadêmicas que tem como público alvo uma audiência de especialistas e/ou cientistas esse tipo de texto deve ser evitado.

Com exceção de pequenas alterações com a finalidade de corrigir diferenças dialetais locais e regionais que tornam o texto confuso e inapropriado para audiências mais amplas, substituir palavras e/ou frases que, por alguma razão, são incomuns ou inapropriadas e acrescentar ou alterar sentenças para que elas se emprestem a testagem dos conteúdos da especificação, a autenticidade dos textos



deve ser preservada. Possíveis fontes são *Scientific American*, *Popular Science*, *Time*, *Newsweek*, *The New York Times*, *New Scientist*.

**TIPO DE ITEM E NÚMERO:** “Preenchimento de Lacuna” (do termo em inglês *Gap-filling Test*) com 50 itens, 25 itens em cada texto.

**ATRIBUTO DAS PERGUNTAS E DAS RESPOSTAS:** Doravante as siglas (PA) e (RA) do inglês *Prompt Attributes* e *Response Attributes* serão utilizadas.

(PA) – Todos os itens devem ser gerados em referência as funções das palavras na estrutura gramatical das sentenças nos textos. Sendo assim, é preciso ter cuidado para escolher textos que se emprestem a testar os elementos listados no conteúdo.

#### *Preenchimento de Lacuna*

(PA) Os alunos serão solicitados para ler o texto e completar as lacunas.

O texto deve conter 25 lacunas com 4 alternativas cada, (A), (B), (C), (D), e com somente uma alternativa correta. As palavras deletadas devem ser escolhidas levando-se em conta os elementos listados no TEST FOCUS e devem ser substituídas por números de 1 a 50 colocados entre parênteses e seguidos de lacunas de comprimento uniforme. Não deixar menos que 5-6 palavras entre as lacunas porque uma possível falta de texto pode deixar as lacunas excessivamente difíceis de serem resgatadas.

As instruções devem preceder o texto, o qual deve ser numerado, e deve ser fornecida na língua portuguesa. As alternativas devem vir depois do texto com um exemplo que numerado com o número 0.

As alternativas devem estar dispostas de um lado para o outro da folha, precedidas pelo número da lacuna. Elas devem vir precedidas pelas letras (A), (B), (C) e (D) do alfabeto.

Quanto aos distratores, deve-se tomar cuidado para não escolher palavras que sejam sintaticamente possíveis, pois o foco da avaliação é o conhecimento sintático e não o conteúdo semântico. Dessa forma, os distratores devem ser semanticamente atraentes, mas sintaticamente inaceitáveis.

Atenção também deve ser dada para que todas as partes do item estejam na mesma página.

(RA) – Os alunos deverão selecionar a resposta correta das 4 alternativas apresentadas circulando ou marcando um X na letra da alternativa correta.

**PROCEDIMENTOS DE CORREÇÃO:** – os itens devem ter o mesmo peso (cada item vale um ponto) e devem ser corrigidos objetivamente. Diferentemente dos testes com perguntas abertas que necessitam de certo número de corretores bem treinados para que a confiabilidade do teste não seja negativamente afetada, o teste pode ser corrigido somente por um corretor. A utilização de um método objetivo torna esse procedimento viável.

O escore bruto é o resultado da adição dos pontos obtidos pelas respostas corretas dividido pelo número total de itens. Por se tratar de um exame de proficiência, o escore bruto deve ser transformado em um escore padronizado. Por razões de clareza, sugere-se que o escore *T* ou o escore *CEEB* (sigla em inglês para *College Entrance Examination Board*).

**RESULTADO DO TESTE:** 5 (cinco) bandas descritoras, previamente elaboradas e baseadas no escore final do teste, permitem ao candidato saber onde se situa em relação a sua habilidade de ler artigos acadêmicos em língua inglesa no que diz respeito a sua complexidade sintática.

**EXEMPLO DE ITEM****Instruções**

Para as questões 1 a 25, você deve escolher qual opção A, B, C ou D preenche as lacunas numeradas.

As opções a serem escolhidas se encontram após o texto. A primeira frase apresenta o exemplo a ser seguido.

Exemplo:

0. (A) intriguing      (B) Asians      (C) area      (D) independently

32. (A) scientific      (B) critically      (C) finding      (D) negotiate

33. (A) to      (B) deep      (C) that      (D) whereas

## CONTEÚDO DO PILOTO 1 e 2

CONTEÚDO	EXEMPLO DE CONTEXTOS SUGERIDOS
<b>1 - Pré - Modificação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construções A+N</li> <li>- construções A+N+N</li> <li>- construções A+A+N</li> <li>- construções -ING+N</li> <li>- construções -ED part V+N</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- important element</li> <li>- crucial maturity or energy indicator</li> <li>- from initial to final stages</li> <li>- inhibiting effect</li> <li>- desired change</li> </ul>
<b>2 - Reconhecimento S,V,O</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- NP com forma -ING com função de S ou O</li> <li>- flexão verbal de modo, tempo, aspecto, número e pessoa</li> <li>- verbos intransitivos e verbos transitivos diretos e indiretos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Becoming</b> an <i>e-business</i> is an evolutionary journey.</li> <li>- This makes <b>testing</b> very important.</li> <li>- Beller <b>identified</b> the leverage that human motivation has on readiness.</li> <li>- She <b>is developing</b> a new tetanus vaccine.</li> <li>- Energy costs <b>have risen</b> in real money terms.</li> <li>- This information <b>enables</b> the formulation of precise questions.</li> <li>- Many people <b>came</b>.</li> <li>- Fred gave <b>the public a huge vote of confidence</b>.</li> </ul>
<b>3 - Classe de palavras</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbos, substantivos, adjetivos, advérbios e preposições</li> <li>- forma -ING como adjetivo em função predicativa</li> <li>- afixos derivacionais empregados na formação de verbos, substantivos, adjetivos e advérbios</li> <li>- adjetivos em grau comparativo e superlativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> <li>- The decision is pending.</li> <li>- <b>-ize/-ise</b> energize, computerize</li> <li>- <b>-ate</b> captivate, differentiate</li> <li>- <b>-al</b> political, chemical</li> <li>- <b>-ful</b> helpful, grateful</li> <li>- <b>-er</b> employer, worker</li> <li>- <b>-ment</b> assessment, development</li> <li>- <b>-ness</b> readiness, happiness</li> <li>- <b>-ly</b> <i>roughly, apparently</i></li> <li>- <b>-ward</b> afterwards, onward</li> <li>- <b>-er e -est</b> better, greatest</li> </ul>

<p><b>4 – Subordinação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- orações subordinadas não-finitas</li> <li>- preposições</li> <li>- conjunções subordinativas</li> <li>- pronomes relativos <i>wh-</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Having achieved the level he wanted, John gave up.</li> <li>- Employee levels of motivation <b>in</b> facing change will affect the work.</li> <li>- Children can learn only <b>after</b> attaining specified skills.</li> <li>- Managers should assess employees <b>since</b> the changes will trigger resistance.</li> <li>- He was forced to leave the Navy <b>because</b> of his homosexuality.</li> <li>- We need to discover <b>what</b> they believe about Aids.</li> </ul>
<p><b>5 - Auxiliares Modais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>can, could, may, might, should, will</i></li> </ul>	
<p><b>6 - <i>to</i> infinitivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>to</i> infinitivo introduzindo VP</li> <li>- VP com a forma infinitiva do V sem <i>to</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The change will enable firms <b>to transform</b> themselves into <i>e-business</i>.</li> <li>- Children can <b>learn</b> very fast.</li> </ul>
<p><b>7 - Complemento PP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- VPs, NPs e PPs que recebem um sintagma preposicionado como complemento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The changes <b>involved in</b> the <i>e-business</i> implementation are revolutionary.</li> <li>- This a common <b>reaction to</b> the medicine.</li> <li>- <b>According to</b> the new law, passengers must wear a seat belt at all times.</li> </ul>
<p><b>8 - Coordenação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relação de adição, de comparação, contraste</li> <li>- relação entre dois ou mais elementos de mesmo status sintático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The project is <b>not only</b> useful <b>but also</b> very comprehensive.</li> <li>- It's important that the building construction be supervised <b>from</b> initial <b>to</b> final stages.</li> </ul>
<p><b>9 - Determinante Anafórico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos em relação anafórica com um termo antecedente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>He</b> identified the virus that causes the disease.</li> <li>- <b>This</b> brings the discussion to a whole different level.</li> <li>- <b>Her</b> contribution was very important.</li> </ul>

<p><b>10 – Complementizadores</b></p> <p><i>that, if, for</i> introduzindo orações complementares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I think <b>that</b> you might be right.</li> <li>- I doubt <b>if</b> you can help me.</li> <li>- I'm anxious <b>for</b> you to receive the best treatment possible.</li> <li>- <b>For</b> you to go there on your own would be unthinkable.</li> </ul>
<p><b>11 - Voz Passiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construções finitas e não-finitas</li> <li>- preposição <i>by</i> introduzindo o agente</li> </ul>	
<p><b>12 - Verbo <i>be</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construções finitas e não-finitas</li> </ul>	
<p><b>13 - Marcador Sintático Coesão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Therefore, Furthermore, However, Hence, Thus, etc...</i></li> </ul>	
<p><b>14 - Sintagma Apositivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sintagma que esclarece um termo citado anteriormente e está separado dos demais termos por vírgulas</li> </ul>	
<p><b>15 - Pronome Reflexivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>myself, yourself, himself, themselves</i> etc...</li> </ul>	
<p><b>16 - Sintagma Genitivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sintagma marcado pela adição do sufixo genitivo <i>s</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The <b>company's ability</b> to deal with structural problems is being tested.</li> </ul>

## ESPECIFICAÇÃO DO TESTE PARA OS ALUNOS

O objetivo deste manual é fornecer informações sobre o exame de proficiência em leitura em língua inglesa para ser utilizado nos Cursos de Mestrado em engenharia de Produção e de Ensino de Ciências e Tecnologia dos Programas de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa.

**Para quem é o teste?** Podem candidatar-se ao exame todos os alunos devidamente matriculados em um dos Programas de Mestrado, Engenharia de Produção ou Ensino de Ciência e Tecnologia, ofertados pelo Programa de Pós-Graduação da UTFPR, que precisam comprovar a sua proficiência em Leitura em Língua Inglesa para Fins Acadêmicos. Podem também candidatar-se ao exame aqueles que, já tendo obtido certificação, queiram alcançar um nível mais avançado.

**O que é um exame de proficiência?** Um exame de proficiência tem conteúdos definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo e avalia a competência do candidato sem levar em conta *onde*, *quando* ou *como* os conhecimentos que constituem essa competência foram adquiridos. No caso do exame da UTFPR, a necessidade de uso da língua inglesa é a habilidade de leitura para desempenhar tarefas acadêmicas. Diferentemente de um exame de suficiência que é referenciado em *critério*, o exame de proficiência é referenciado em *norma* e como tal o exame de proficiência se preocupa em situar o desempenho do aluno em relação aos demais. Dizer, então, que a diferença entre um exame de suficiência e de um exame de proficiência está no fato do primeiro ser mais fácil do que o segundo não é correto. Tal afirmação reflete o uso-não técnico da palavra, a qual é frequentemente usada por pessoas não envolvidas com avaliação de linguagem com o significado de grande domínio e extrema destreza.

**Qual é a natureza do exame?** O conceito de proficiência de leitura que fundamenta este teste consiste na existência de um limiar lingüístico sem o qual um leitor proficiente em sua língua materna não consegue transferir suas habilidades de bom leitor para ler em uma língua estrangeira. Diferentemente da maioria dos

exames utilizados que testa o produto da leitura com perguntas abertas, este exame se propõe a medir o processo da leitura com perguntas fechadas. Exames com perguntas abertas podem sofrer a influência de fatores externos, tais como conhecimento prévio do assunto, que podem alterar a validade de um teste, sem mencionar o fato de que para serem confiáveis, eles precisam ser corrigidos por, no mínimo, dois corretores treinados e com descritores de correção bem definidos. No momento, o Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas do Campus de Ponta Grossa - CALEM – dispõe apenas de três professores de língua inglesa para atender os cursos técnicos, tecnológicos, graduação, comunidade e de mestrado. Diante dessa falta de recursos humanos, testes com perguntas fechadas que eliminam o fator subjetividade e apresentam altos índices de confiabilidade são, sem sombra de dúvida, os mais apropriados.

**O que o exame mede e qual é a sua estrutura?** O exame busca aferir conhecimentos a respeito da língua por meio da técnica *cloze*, a qual consiste no apagamento de palavras de um texto que devem ser restituídas. A competência do candidato é, portanto, avaliada pela sua capacidade de escolher a palavra que melhor preenche as lacunas do texto. O exame é constituído de dois textos, com aproximadamente 450 palavras cada um, retirados de revistas de vulgaridade científica. Cada texto traz 25 lacunas para serem preenchidas. Quatro opções são fornecidas para que o candidato escolha aquela que melhor preenche o espaço.

**Como se preparar para o exame?** O aluno pode procurar cursos que ofereçam oportunidade para o aprendizado da estrutura da língua inglesa em textos escritos bem como oportunidade para adquirir vocabulário, em especial, das palavras de alta frequência da língua inglesa. Sugere-se, também, que a preparação do candidato não se restrinja apenas a esforços imediatamente anteriores ao exame. O candidato deve começar sua preparação com a devida antecedência.

**Quais são as datas de aplicação do exame?** O exame é aplicado duas vezes no ano, nos meses de março e agosto e as inscrições ocorrem algumas horas antes da aplicação do exame.



**Onde se inscreve para o exame?** As inscrições são realizadas na secretaria do Programa de Pós-Graduação da UTFPR - Campus de Ponta Grossa mediante pagamento de uma taxa.

**Como o resultado é divulgado?** O resultado da prova é divulgado na secretaria do Programa de Pós-Graduação da UTFPR – Campus de Ponta Grossa com a nota do candidato convertida em um escore padronizado com a banda de proficiência na qual o aluno se situa.